Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8470981
Centre d'intérêt: 072

Dupont, Chantal.

Reconstruction par des enfants de six à neuf ans de messages filmiques à structure ouverte ou fermée / Chantal Dupont. -- Montréal : Université de Montréal, Section d'éducation comparée et fondements de l'éducation, [1984].
xiii, 336 p. : 18 graph. ; 22 cm.

"Prix Grégoire 1984". "La publication de cette thèse a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds F.C.A.C.". Errata inséré. Résumé au début du v. Thèse (Ph. D.) -- Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1983. Code: TH003. Bibliogr.: p. 335-336.

ISBN 2-920298-21-6

Descripteur(s): *Lecture de l'image *Activité créatrice *Expression orale *Apprentissage verbal *Apprentissage visuel *Utilisation de l'audiovisuel *Film *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission des écoles catholiques de Montréal (Québec)

La recherche met en évidence le fonctionnement du langage verbo-iconique des enfants: comment font-ils parler les images ou parlent-ils avec des images. Elle étudie comment les enfants donnent un sens aux images ou encore comment l'idée prend forme dans les successions d'images ou les diverses permutations du sens entre l'iconique et le verbal.

Un dispositif expérimental, initié par la projection de deux films, visait à inciter des enfants de six à neuf ans à produire des constructions à l'aide d'un jeu de photogrammes (extraits iconiques des films) et à les commenter. L'expérimentation à touché 185 élèves provenant de classes de première et de troisième années de la CECM. Les phases préparatoires, pré-expérimentales et expérimentales sont décrites au chapitre deux, tandis que le chapitre trois dépeint le déroulement de l'expérimentation. Les constructions verbo-iconiques des enfants sont analysées en fonction d'indicateurs de la complexité, des transformations opérées et de la dynamique intercodique, celle-ci correspondant au va-et-vient du sens entre l'iconique et le verbal.

L'étude, en interrogeant les composantes d'approches méthodologiques centrées sur l'activité créatrice de l'enfant engagé dans un processus d'apprentissage, contribue à clarifier certains principes des "fondements de l'éducation par les médias". Elle invite l'école à réexaminer l'utilisation pédagogique des média dans le développement de l'enfant et à lui apprendre à se servir des nouveaux outils d'expression et de communication de la modernité.

Type de document: r

Région(s) administrative(s): 063

FIN

EDUO 847098I

Prix Grégoire 1984

Reconstruction par des enfants de six à neuf ans de messages filmiques à structure ouverte ou fermée.

Chantal Dupont

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation

EDUQ 847098I

Prix Grégoire 1984

Chantal Dupont

Reconstruction par des enfants de six à neuf ans de messages filmiques à structure ouverte ou fermée.

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal, en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Cette thèse s'est méritée le Prix Grégoire offert par Madame Jeanne Grégoire, docteur honoris causa de l'Université de Montréal, décerné par la Faculté des sciences de l'éducation à la meilleure thèse présentée au cours de l'année 1983.

La publication de cette thèse a été rendue possible grâce à une subvention du Fonds F.C.A.C.

Dépôt légal
3e trimestre 1984
ISBN 2-920298-21-6

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Section d'éducation comparée et fondements de l'éducation

ERRATA

1) Table des matières

Liste des tableaux.................................. viii
Liste des figures................................... xi
Sommaire.. xii

2) Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de thèse, madame Danièle Brady, D.Ps., professeur adjoint, à qui elle est redevable de ses précieux conseils et d'une assistance soutenue.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux x

Liste des figures xiii

Sommaire xiv

Introduction 1

CHAPITRE I - Problématique 6

A. Origines de la recherche 7

B. L'image dans l'enseignement 9

1. Utilisation pédagogique de l'image dans les matières scolaires 10

2. Utilisation de l'image dans l'enseignement des arts plastiques 11

3. L'image dans la recherche 12

C. Le contenu de la problématique 16

1. L'objet de la recherche 18

2. L'ouverture des documents déclencheurs de l'expression 19

3. Le corpus de photogrammes, matière d'expression non structurée 19

4. Les mises en situation 20

5. Relations entre le degré d'ouverture des stimuli et les réponses 21

D. L'opérationnalisation des concepts 24

1. Hypothèse I: le degré de complexité des constructions verbo-iconiques 25

a) La forme structurale 25

b) Les composantes structurales 27

c) Les articulations...29

2. Hypothèse II: les interactions verbo-iconiques.................31

a) Unités verbo-iconiques: échelon 1...........................31

b) Conjugaison des unités: échelon 2...........................31

3. Hypothèse III: le niveau de transformation......................33

CHAPITRE II - Période pré-expérimentale...................................34

A. Phase I...35

1. Création de matériel expérimental additionnel..................36

2. Observation des réactions des enfants au film stimulus.........37

3. Essai de diverses formes d'activités d'expression..............38

4. Identification des niveaux scolaires appropiés.................40

5. Vérification des conditions favorables à l'expérimentation.....41

B. Phase II..43

1. Validation des instruments.....................................43

a) Films stimuli...43

b) Jeu des photogrammes.......................................44

c) Grilles d'observation et de notation........................44

2. Composition de l'échantillon...................................44

3. Le déroulement de la phase II..................................45

a) Projection des films..45

b) Interrogations et réponses des enfants......................46

c) Exécution du jeu des photogrammes...........................47

4. Résultats de la phase II.......................................48

a) Modifications des instruments...............................48

b) Modifications des consignes et conditions expérimentales....50

c) Amélioration des grilles d'observation et de notation.......52
5. Dispositions méthodologiques adoptées..........................54
CHAPITRE III - Expérimentation....................................56
A. L'échantillon..57
B. Étapes de l'expérimentation....................................60
1. Période préparatoire immédiate.................................60
a) Insertion dans le milieu.......................................60
b) Sensibilisation des enfants aux conditions expérimentales...60
c) Déroulement des activités préparatoires à l'expression......62
2. L'expérimentation proprement dite..............................63
a) Dispositif expérimental..64
b) Le déroulement...65
c) Conditions expérimentales......................................67
C. Les instruments méthodologiques................................69
1. Les films: outils déclencheurs d'activités d'expression........70
a) Le film "Le Tombril"...70
b) Le film "L'Anneau Magique".....................................71
2. Le corpus de photogrammes......................................73
a) Son rôle: matériel de manipulation et d'expression..........73
b) Sa fonction expérimentale......................................73
c) Ses modes d'utilisation..74
d) Ses critères de sélection et d'extension.......................75
3. Les fiches d'observation et de notation........................86
a) Fiche A d'observation..86
b) Fiche B de notation..88

CHAPITRE IV - Analyse des résultats....................................90

A. Hypothèse I: les niveaux de complexité des constructions..........93

1. Facteur A: forme structurale (types et classes)................94

a) Règles de répartition des constructions types...............94

b) Règles de répartition des types en classes..................97

c) Répartition des constructions en types......................104

d) Répartition des types en classes............................111

e) Conclusions relatives à la forme structurale des constructions...114

2. Facteur B: composantes structurales............................115

a) Répartition des constructions selon les unités.............115

b) Répartition des constructions selon l'organisation des unités...122

c) Répartition des constructions selon les articulations......137

d) Conclusions relatives aux composantes structurales.........147

B. Hypothèse II: interactions bicodiques dans les constructions.....151

1. Codes privilégiés dans les constructions.......................152

a) Règles de répartition des constructions en fonction des relations icono-verbales..............................152

b) Répartition des constructions en fonction des relations icono-verbales..................................160

2. La conjugaison des unités iconiques et verbales...............164

a) Définition des relations dynamique et statique.............164

b) Répartition des constructions en fonction des relations dynamiques ou statiques...........................170

c) Conclusions relatives aux codes utilisés et à leur conjugaison..175

C. Hypothèse III: les niveaux de transformation des constructions...177

1. Fragments verbaux similaires au film..........................178

2. Fragments iconiques similaires au film........................179

a) Éléments d'ouverture et de fermeture.......................179

b) Éléments d'ouverture et de fermeture en fonction des stimuli et de l'âge......................................180

3. Mise en séries des images: ordre intégral ou partiel..........186

a) L'ordre intégral ou partiel en fonction de l'âge et des stimuli...187

4. Niveaux de transformation.....................................194

a) Règle définissant les niveaux..............................195

b) Répartition des constructions selon les transformations....200

c) Conclusions relatives aux transformations..................205

D. Interprétation des résultats.....................................209

1. Composantes et complexité.....................................209

2. La structure des constructions................................211

3. Les interactions bicodiques dans les constructions............214

4. Les constructions, lieux de transformations...................216

Conclusions..220

Appendices...233

Appendice 1 - Schémas opérationnels des hypothèses...................234

- Schéma I: Facteurs de complexité...............................235

- Schéma II: Facteurs de relation dynamique......................236

- Schéma III: Niveaux de transformation..........................237

Appendice 2 - Instruments d'analyse des combinatoires iconiques......238

- Jeu combinatoire d'images......................................239

- Définitions de Bargala..241

- Construction d'un lexique de combinatoires iconiques...........245

- Séries de photogrammes du jeu combinatoire.....................254

Appendice 3 - Grilles d'entrée des constructions.....................267

- Fiche de notation A...268

- Fiche de notation A (complétée)................................269

- Corpus de photogrammes et leur symbolisation...................270

- Symboles et descripteurs de la fiche de notation...............273

Appendice 4 - Grilles d'observation..................................276

- Fiche d'observation, version 2.................................277

- Fiche d'observation B, version 2 (complétée)...................278

Appendice 5 - Fiches analytiques, synthétiques et structurales.......279

- Fiche analytique C.1 (complétée)...............................280

- Fiche analytique C.2 (complétée)...............................281

- Fiche analytique C.3 (complétée)...............................282

- Fiche synthétique D (complétée)................................283

- Fiche synthèse F1 des rapports intra et inter-syntagmatiques (complétée)..284

- Fiche synthèse F2 des rapports intra et inter-paradigmatiques (complétée)..285

- Fiche structurale de constructions diégétiques (complétée).....286

- Fiche structurale E2, de constructions référentielles..........287

- Fonctions des fiches...288

Appendice 6 - Devis informatique 291

Appendice 7 - Exemples de constructions diégétiques, narratives et éno-narratives.....................................309

- Exemple de construction diégétique énonciative................310

- Construction diégétique énonciative............................311

- Exemple de construction diégétique narrative
  à séquence incomplète...312

- Construction diégétique narrative à séquence incomplète........313

- Exemple de construction diégétique narrative
  à séquence complète...314

- Construction diégétique narrative à séquence complète..........315

- Exemple de construction narrative à séquence complète..........316

- Construction diégétique narrative à séquence complète..........317

Appendice 8 - Règles de schématisation des constructions verbo-iconiques..318

Appendice 9 - Exemples d'articulations...........................327

- Exemple d'articulations en bout-à-bout et en chevauchement.....328

- Constructions référentielles...................................329

Appendice 10 - Textes des films "L'Anneau Magique" et "Perles Roulent"...................................330

- "L'Anneau Magique"...331

- "Perles Roulent"...332

Références...334

LISTE DES TABLEAUX

1. Répartition des sujets par niveau d'âge et situation expérimentale 45

2. Sous-groupes qui ont vu les films 46

3. Sujets qui ont produit des réponses écrites 47

4. Répartition des groupes par niveau scolaire et milieu socio-économique 58

5. Distribution des élèves par sous-groupe et niveau scolaire 59

6. Dispositif expérimental 65

7. Critères de choix des photogrammes 87

8. Répartition des constructions en fonction de leur type et des stimuli 104

9. Constructions diégétiques, référentielles ou mixtes des enfants de 8-9 ans 107

10. Constructions diégétiques, référentielles ou mixtes des enfants de 6-7 ans 107

11. Répartition des constructions référentielles en fonction de la classe et de l'âge 112

12. Répartition des constructions diégétiques en fonction des classes et de l'âge 113

13. Répartition des constructions diégétiques et référentielles en fonction du nombre d'images 118

14. Le nombre de photogrammes utilisés dans les constructions des enfants de 6-7 ans, en fonction des stimuli 120

15. Le nombre de photogrammes utilisés dans les constructions des enfants de 8-9 ans, en fonction des stimuli 121

16. Répartition des constructions référentielles des enfants de 6-7 ans en fonction du nombre de chaînes et des stimuli 129

17. Répartition des constructions référentielles des enfants de 8-9 ans en fonction du nombre de chaînes et des stimuli 131

18. Répartition des constructions diégétiques en fonction de l'ordre des séquences complètes par rapport aux incomplètes et de leur nombre dans chacun des ordres........................134

19. Répartition des constructions narratives complètes et incomplètes chez les sujets de 8-9 ans...........................135

20. Répartition des constructions narratives à séquences complètes et incomplètes chez les sujets de 6-7 ans.............136

21. Répartition des constructions référentielles des enfants de 6-7 ans en fonction des articulations entre chaînes..........140

22. Répartition des enfants de 8-9 ans en fonction des articulations inter-chaînes..................................142

23. Répartition des constructions diégétiques en fonction des bout-à-bout..143

24. Répartition des constructions diégétiques en fonction des charnières..144

25. Répartition des constructions narratives en fonction des accolements.......................................145

26. Répartition des constructions des enfants de 6-7 ans en fonction des articulations..................................146

27. Répartition des constructions des enfants en fonction des articulations..................................148

28. Répartition des constructions référentielles en termes de relations iconiques, iconiques-verbales et iconiques-verbales mixtes...158

29. Répartition des constructions diégétiques en fonction des relations iconiques, verbales, iconiques-verbales pures ou mixtes..159

30. Répartition des constructions référentielles des enfants de 6-7 ans en fonction des relations icono-verbales.............161

31. Répartition des constructions référentielles des enfants de 8-9 ans en fonction des relations icono-verbales.............161

32. Répartition des constructions diégétiques des enfants de 6-7 ans en fonction de la relation icono-verbale................162

33. Répartition des constructions diégétiques des enfants de 8-9 ans en fonction de la relation icono-verbale.............163

34. Distribution des constructions en fonction de l'âge et des relations bicodiques statiques ou dynamiques.............171

35. Répartition des constructions des enfants de 6-7 ans en fonction des stimuli et des relations bicodiques.............173

36. Répartition des constructions des enfants de 8-9 ans en fonction des stimuli et des relations bicodiques statiques ou dynamiques.......................................174

37. Répartition des constructions des enfants de 6-7 ans en fonction des stimuli et de leurs éléments d'ouverture........181

38. Répartition des constructions des enfants de 8-9 ans en fonction des stimuli et de leurs éléments d'ouverture........182

39. Répartition des constructions des enfants de 6-7 ans en fonction des stimuli et de leurs éléments de fermeture.......184

40. Répartition des constructions des enfants de 8-9 ans en fonction des stimuli et de leurs éléments de fermeture.......185

41. Répartition des constructions des enfants de 6-7 ans en fonction des stimuli et de l'ordre intégral ou partiel des images...189

42. Répartition des constructions des enfants de 8-9 ans en fonction des stimuli et de l'ordre intégral ou partiel des images...190

43. Niveaux de transformation des constructions des enfants de 6-7 ans...201

44. Niveaux de transformation des constructions des enfants de 8-9 ans...203

LISTE DES FIGURES

1. Fréquence d'utilisation des photogrammes par les enfants de la pré-expérimentation (Appendice 3)........................275

2. Photogramme du chou rapé (T).................................... 50

3. Photogramme du poisson (D)...................................... 50

4. Photogramme du poisson (DD)..................................... 50

5. Le début et la fin d'une séquence............................... 77

6. Images-clefs d'une séquence complète............................ 77

7. Tous les éléments du motif...................................... 77

8. Un seul élément du motif.. 78

9. Double articulation... 79

10. Triple articulation... 79

11. Schématisation des différents plans de la séquence du ballon... 81

12. Photogrammes descriptifs figuratifs et non-figuratifs.......... 83

13. Photogrammes narratifs isolés et en chaînes.................... 85

14. Schéma typique de l'énoncé......................................100

15. Schéma typique d'une séquence...................................102

16. Comparaison des constructions diégétiques référentielles et mixtes produites par les 3 sous-groupes en fonction des niveaux d'âge..109

17. Fréquence d'utilisation des photogrammes des enfants de 6-9 ans..119

18. Représentation graphique de chaînes d'images et d'unités discrètes...125

Sommaire

La présente recherche puise ses fondements dans le contexte de l'éducation par l'art et table sur les processus d'apprentissage à l'expression par les médias. Elle porte plus particulièrement sur la façon dont les enfants parlent avec les images ou les font parler.

Cette recherche de type quasi-expérimental étudie les effets de deux films ayant un degré d'ouverture différent sur les productions verbo-iconiques de 185 élèves de 1ère et 3e année du primaire. Le degré d'ouverture des deux documents filmiques est fonction de la forme d'organisation des éléments visuels ou sonores. A la suite de leur projection les sujets des deux groupes expérimentaux sont invités à une activité d'expression au moyen de photogrammes servant de matière d'expression principale qu'ils complètent par leurs commentaires oraux. Le groupe témoin se livre à cette même activité icono-verbale.

La recherche démontre une relation entre le degré d'ouverture des films et l'expression icono-verbale des enfants. Les sujets de 8-9 ans ayant vu le film le plus ouvert ont créé davantage de liens articulatoires inter-séquenciels dans leur construction; les 6-7 ans ont produit plus de modifications , de configurations et d'agencements originaux . Le film à structure fermée semble avoir encouragé des formes d'expression icono-verbales dynamiques. Les constructions des plus jeunes prennent la

forme d'une série d'énumérations verbales mais avec continuité inter-iconique, celles de leurs aînés comportent des récits où le verbal joue un rôle dominant. Ces derniers font davantage usage de combinaisons dynamiques de l'iconique et du verbal. Les autres imaginent plus de transformations par rapport au modèle filmique. Les sujets qui ont vu l'un ou l'autre des films semblent plus expressifs au plan de l'activité iconique, par un plus grand emploi de photogrammes et de liens inter-iconiques métaphoriques, métonymiques et typologiques.

Cette recherche invite l'école à réexaminer l'utilisation pédagogique de médias dans le développement de l'enfant et à lui apprendre à se servir des nouveaux outils d'expression et de communication de la modernité.

Introduction

"L'image ne peut pas être idée, mais elle peut jouer le rôle de signe. ou, plus exactement, cohabiter avec l'idée dans un signe; et, si l'idée n'est pas encore là, respecter sa place future et en faire apparaître négativement les contours. L'image est figée, mais le signe, et l'image devenue signifiante... sont déjà permutables, c'est-à-dire susceptibles d'entretenir des rapports successifs avec d'autres êtres,.."

"La pensée sauvage", Claude Lévi-Strauss (1962).

Cette citation de Lévi-Strauss laisse voir la pauvreté de l'image isolée, son incapacité de jouer seule le rôle de signe[1]. Lorsqu'elle est prise seule, elle renvoie à l'objet référentiel et voile les facettes de l'idée sans toutefois en préciser les contours. L'image figée, repliée sur elle-même ne prend la place que de l'objet représenté. Mais l'image associée à une autre peut remplir le rôle de signe. Elles cohabitent alors avec l'idée dans un signe. Dans cette combinaison duelle, l'idée encore voilée, entourée d'une certaine imprécision, commence à faire apparaître négativement ses contours laissant entrevoir l'émergence d'un sens jusque là caché.

---

[1]L'auteur définit dans "La pensée sauvage", le signe "de la façon inaugurée par Saussure à propos de cette catégorie particulière que forment les signes linguistiques comme un lien entre une image et un concept, qui dans l'union ainsi réalisée, jouent respectivement les rôles de signifiant et signifié" (p.28).

L'idée peut aussi se matérialiser par l'apport du verbal agissant comme signe. Celui-ci se combine alors à l'image devenue signifiante. A ce moment, il y a permutation du signe et de l'image dans leurs rapports successifs avec d'autres êtres. Par la parole ajoutée à l'image, le sens (ou l'idée) devient manifeste.

C'est autour de la rencontre du verbal et de l'image cohabitant alors avec l'idée dans un signe, que s'articule la recherche dont il est question ici. Nous nous sommes proposées d'examiner comment les enfants ont jouxté l'iconique et le verbal et quels sens ou idées produisent ces combinatoires. Cette recherche étudie comment le sens est donné par les enfants aux images ou encore comment l'idée prend forme dans les successions d'images ou les diverses permutations du sens entre l'iconique et le verbal. Les jeux incessants entre ces deux formes de signes, dégagés par notre travail d'analyse, inscrivent en creux ou ramènent à la surface ce qui a pu être signifié par les enfants.

Cette analyse a nécessité un ensemble d'outils ou d'instruments et en particulier la création d'une grille de lecture des images, ou règles (appendice 2) qui prévoient quel sens accorder aux signes iconiques lorsque la valeur est cherchée seulement dans les liens intericoniques. Ces règles réfèrent au rôle du contexte et aux fonctions réductrices de certaines composantes de l'image, susceptibles de faire basculer le sens du métaphorique au métonymique. L'analyse de cette partie iconique des travaux des enfants a voulu faire émerger le sens caché des images, celles-ci jouant alors le rôle de signes imparfaits.

Ces règles ont particulièrement aidé à comprendre leur sens, lorsque la partie verbale ne l'explicitait pas.

Cette mise en relation des séries d'images et des commentaires des enfants a pour objectif de vérifier comment, dans la forme et la structure des constructions des enfants, l'ouverture plus ou moins grande des films stimuli manifeste ses effets. Nous supposons qu'il y a un lien entre l'ouverture de ces documents déclencheurs des activités d'expression et les niveaux de complexité et de transformation des constructions d'une part et le dynamisme des interactions codiques, d'autre part. Ce sont là les principaux éléments de la problématique exposés dans le chapitre 1. En somme la recherche veut mettre en évidence le fonctionnement du langage verbo-iconique des enfants: comment font-ils parler les images ou parlent-ils avec des images.

Un dispositif expérimental, initié par la projection des films, visait à inciter des enfants de 6 à 9 ans à produire des constructions à l'aide d'un jeu de photogrammes (extraits iconiques du film). Les phases préparatoire, pré-expérimentale et expérimentale sont décrites au chapitre 2, tandis que le chapitre 3 dépeint le déroulement de l'expérimentation.

Les constructions verbo-iconiques des enfants ont été analysées en fonction d'indicateurs de la complexité, des transformations opérées et de la dynamique intercodique, celle-ci correspondant au va-et-vient du

sens entre l'iconique et le verbal. Le chapitre 4 rapporte le traitement de ces résultats et leur interprétation.

Cette recherche conjugue, en réalité, image et pédagogie mais sous l'angle très particulier de l'expression "bicodique". Elle regarde agir les enfants produisant du sens par la cohabitation de signes verbaux et iconiques. Le conseil de Geneviève Jacquinot (1981) s'applique à l'examen des situations pédagogiques que nous avons expérimentées: "il faut sortir, dit-elle, du primat du verbal sur la pédagogie et s'interroger plus avant sur les processus d'apprentissage dans leurs rapports avec les divers 'langages' et pas seulement le langage verbal".

Nous pensons que cette étude, en interrogeant les composantes de ces approches méthodologiques centrées sur l'activité créatrice de l'enfant engagé dans un processus d'apprentissage, contribuera à clarifier certains principes des "fondements de l'éducation par les médias". L'exposé sur la problématique qui fait l'objet du chapitre 1 se propose de situer dans leurs contextes pédagogique et méthodologique les activités d'expression icono-verbale à partir d'images filmiques.

Chapitre I

<u>Problématique</u>

La première partie de ce chapitre évoque les origines de la recherche, dans quel courant éducatif elle se situe, quels sont les principes méthodologiques véhiculés; la deuxième partie établit le contexte pédagogique de la recherche dans son rapport à l'utilisation de l'image dans l'enseignement, la troisième partie décrit l'opérationnalisation des concepts en formulant les hypothèses et les variables en cause.

A. Origines de la recherche

Le projet éducatif d'intégration des arts à laquelle j'ai participé à la section préscolaire-primaire de l'Université de Montréal en 1974-75 constitue l'un des éléments moteurs qui m'a incitée à poursuivre une recherche dans le contexte de l'éducation artistique au primaire. Ce projet d'intégration visait à sensibiliser les futurs enseignants à différentes formes d'expression artistique tant sonore que gestuelle et graphique. Par cette approche méthodologique d'intégration des arts, les professeurs de la section impliqués dans ce projet mettaient l'accent sur les capacités créatrices des étudiants. Ils étaient invités à explorer, par les sens, leur univers sonore, visuel ou tactile comme source d'expression. Dans cette perspective, le savoir technique, c'est-à-dire la maîtrise d'un instrument de musique par exemple, ou d'une technique comme le dégradé chromatique, importait peu.

Au plan méthodologique cette démarche intègre différents modes et médias d'expression artistique à partir d'activités sensorielles ou perceptuelles. En somme, dans ce projet, la démarche pédagogique proposée table sur les ressources créatrices, l'imaginaire de l'apprenant plutôt que sur le savoir technique.

Ce courant progressif en éducation trouve ses racines aux États-Unis surtout vers les années '43, avec Herbert Read, initiateur du mouvement, "L'éducation par l'art". Son objectif premier visait le développement de l'imaginaire de l'enfant comme moyen d'apprentissage par opposition au dressage scolaire. Dans cette perspective de l'éducation par l'art, la présente recherche s'interroge sur les moyens pédagogiques déclencheurs d'activité d'expression et leurs effets dans les constructions des enfants plutôt que sur le rôle de l'enseignant.

Cette interrogation suppose que l'enseignant par ses interventions, peut provoquer, limiter ou même freiner les activités d'expression de ses élèves quels que soient les moyens pédagogiques utilisés.

Nous reconnaissons que ces deux dimensions de l'action pédagogique, l'enseignant et les moyens pédagogiques, sont interdépendants. La recherche ne se donne pas pour objet d'étude l'enseignant mais les effets de moyens tels que documents iconiques ou filmiques sur les productions verbo-iconiques des enfants.

Nous pensons que les informations apportées par notre recherche sur le fonctionnement d'outils pédagogiques à structure ouverte pourront servir à préciser les composantes d'une approche méthodologique centrée sur l'activité créatrice de l'enfant engagé dans un processus d'apprentissage. L'enseignant, connaissant le fonctionnement de documents pédagogiques déclencheurs, pourra alors stimuler l'activité créatrice de ses élèves et appliquer à différentes disciplines les principes de cette approche pédagogique ouverte. La créativité se concrétise ici lorsque l'individu se réapproprie un contenu, le réorganise en lui donnant une nouvelle forme ou encore façonne une matière d'expression en la transformant à son image. Cette méthodologie propre à l'éducation artistique demande à l'enseignant de fixer le point de départ de l'activité quelle que soit la matière.[1] Puis l'élève prend en charge son apprentissage selon une démarche individualisée qui le conduit à une production personnelle. Cette démarche inductive contraste avec certaines pratiques observées dans l'enseignement des arts plastiques et des autres matières au primaire. Les enseignants ont parfois tendance à tout délimiter, savoir technique et résultats attendus. Un exemple peut illustrer cette pratique. Ainsi l'enseignant, tout en dessinant au tableau un chat hérissé, proposera comme activité:

---

[1] "L'éducation artistique, selon Fontanel-Brassart et Rouquet, qui veut être langage du sensible et expression, avant d'être réalisations et savoir faire, se doit d'inclure dans sa démarche toutes les activités fondamentales du mime, du théâtre, de l'expression corporelle, de la musique." Vocabulaire de l'éducation sous la direction de Mialaret, Presses universitaires de France, (p.196).

"aujourd'hui, c'est l'Halloween, nous allons découper, dans du papier noir, un chat qui a peur". Par cette intervention directive, l'enseignant invite les élèves à exécuter une tâche identique (découper dans du papier noir) et indirectement à se conformer au modèle dessiné au tableau. Les élèves, en réponse à cet enseignement de type déductif, cherchent à satisfaire les attentes de l'enseignant en reproduisant et en imitant l'exemple proposé.

Mais en revanche, l'enseignant dans une démarche pédagogique inductive, centrée sur l'élève, amorce un processus propice à l'activité d'expression sans nécessairement la faire précéder d'exposés, de démonstrations et de modèles. Cette forme d'enseignement valorise une pédagogie de la découverte où les apprentissages s'appuient sur l'expérienciel: l'observation, le contact, l'exploration par les sens. Comme le souligne Fontanel-Brassart (1971), dans un système éducatif renouvelé, l'éducation artistique devrait être promue "au rang de discipline d'éveil, la reconnaissant comme un élément indispensable dans la formation de l'homme... "

B <u>L'image dans l'enseignement</u>

Une visite dans l'école permet de constater l'importance accordée aux images construites par les enfants (dessins), ou reproduites (photographies, affiches, clichés tirés des revues). Elles servent à transmettre les informations et à sensibiliser les élèves à différents

problèmes, environnement, santé, propreté, alimentation ... Même en dehors des activités d'arts plastiques, les enseignants invitent les élèves à s'exprimer par des dessins sur des événements collectifs: sorties, visites, joutes sportives, etc... Les images ont aussi une fonction didactique dans l'enseignement de différentes matières, par exemple le vidéo, le film, etc. Mais il arrive souvent que l'image pédagogique soit réduite à un rôle de référence, selon Gourevitch (1977).

1. Utilisation pédagogique de l'image dans les matières scolaires

La stratégie courante d'utilisation des images dans les matières scolaires semble suivre une démarche divergente d'une approche axée sur l'expression créatrice, caractéristique des cours d'arts plastiques.

Comment utilise-t-on les images dans les matières académiques? Très souvent l'enseignant puise dans l'imagerie des cahiers à colorier ou de la bande dessinée et propose des représentations graphiques schématisées visant la transmission de notions ou concepts, autant mathématiques, scientifiques, moraux, religieux que littéraires ou linguistiques.

Cette méthodologie oriente les comportements vers des activités de reproduction: schémas à imiter ou à colorier plutôt que vers des activités de transformation ou de combinaison d'images. La reproduction sert à vérifier les acquis dans cette première forme d'utilisation passive des images. Par exemple, les élèves ont pour tâche, en mathématique, de

colorier, d'encercler ou de reproduire les éléments qui font partie de l'ensemble.

De telles activités d'apprentissage s'apparentent beaucoup à celles des cahiers à colorier dont Landry et Wallot (1980) décrivent les effets négatifs:

> "Par le cahier à colorier, l'enfant saute le cheminement graphique nécessaire à la figuration. Les cahiers à colorier véhiculent des stéréotypes graphiques et des stéréotypes culturels. Ils renvoient à l'appauvrissement de l'image. On note une négation du geste et une incompréhension du processus narratif chez les enfants".

2. Utilisation de l'image dans l'enseignement des arts plastiques

Son emploi diffère de celui en usage dans les autres matières. La distinction réside dans la nature des modèles employés. Les arts plastiques centrent savoir-faire et techniques sur la création d'images. Les autres matières mettent l'accent sur les contenus informatifs véhiculés par les images et sur les résultats attendus en terme d'acquisition de notions et de concepts. Dans l'enseignement des arts plastiques, l'apprentissage technique n'exclut pas l'acquisition de notions, exemples: la couleur, la perspective, le volume. Mais ce savoir instrumental conduit à la création d'images. L'individu manipule, travaille, transforme la matière brute et les matériaux d'expression, construit l'image. Dans l'enseignement, l'image revêt donc plusieurs formes: informative, illustrative, démonstrative, didactique et finalement expressive. Cette

dernière dimension prédomine dans l'enseignement des arts plastiques. Dans notre recherche l'image exerce aussi une fonction expressive.

3. L'image dans la recherche

Dans cette recherche, les photogrammes, extraits iconiques des films stimuli, servent de matière d'expression. Des enfants sont invités à parler avec des images ou à faire parler des images. L'activité d'expression et de création se situe au niveau du langage iconique. Dans le cadre de la recherche, la mise en séquence des photogrammes par les enfants pourrait constituer une activité de transformation où peut se manifester leur créativité. Les sujets de l'expérience, en mettant en relation des images consécutives et en connectant le verbal à celles-ci, font naître des constructions icono-verbales. En somme, la recherche s'interroge sur le rôle expressif de la conjugaison des images plutôt que sur leur création.

Cette expérience se rapproche par certains points d'autres recherches portant sur l'image et l'expression des enfants. Un certain nombre ont trait à la compréhension de l'image ou à la motivation ou au film comme matière d'expression, ou encore à l'organisation des réponses verbales et à la reconstruction narrative de l'image télévisuelle.

Margairaz et Piaget (1925) se sont intéressés à l'intelligence verbale chez l'enfant. Leurs recherches ont porté sur la structuration des récits et l'interprétation des images de Dawid. Cependant, nous pouvons rappeler l'attitude négative de Piaget (1969) face à une pédagogie fondée sur l'image, qu'elle soit filmique, télévisuelle ou autre; "elle veut se donner l'illusion d'être moderne..."[1]. Il compare le verbalisme de l'image au verbalisme des mots reflétant une éducation traditionnelle. Dans le même champ de recherche, Monchamps et Moritz (1927) ont étudié divers aspects de l'activité mentale des enfants à partir de l'observation des images. Ces recherches ainsi que celles de Wallon (1947) s'inscrivent dans le courant d'étude expérimentale de l'intelligence amorcé par Binet (1903). D'autres chercheurs tels que R. et B. Zazzo (1952), Brossard et Dopffer (1978) ont abordé la psychologie génétique de la compréhension du message filmique chez les enfants. Ces recherches, consacrées aux activités de compréhension ou de reconstruction mentale et verbale chez les enfants à partir de l'observation d'images ou de l'appréhension de messages filmiques, demeurent centrées sur l'activité psychologique de l'enfant. Nous avons délaissé cet aspect au profit de l'analyse structurale des reconstructions iconiques et verbales de messages filmiques. Nous avons opté pour la dimension expressive des constructions icono-verbales produites par les enfants.

---

[1]Piaget, J. (1969: voir Jacquinot, 1981). Psychologie et pédagogie. Paris: Denöel-Gonthier (p.110).

Dans le contexte général de l'éducation, les chercheurs américains ont tendance à favoriser une pédagogie de l'image axée sur la motivation par l'image et l'expression verbale qu'elle entraîne subséquemment (école behavioriste). Certains étudient le rôle du film comme moyen pédagogique favorisant l'expression orale ou écrite dans le cadre de classes d'apprentissage de l'anglais à la maternelle, Robinson (1975) et à l'élémentaire [Ruth (1969); Morse (1977)]. D'autres études ont été menées auprès d'enfants de classes élémentaires éprouvant des difficultés d'apprentissage, le film servant ici d'outil déclencheur d'expression de soi dans la communication avec autrui [Hairston et Cooper (1973)] et de motivation à l'apprentissage heuristique [Ray, (1966)]

Le film considéré comme matière de l'expression intéresse certains auteurs américains dont Daley (1969), qui propose l'utilisation du film comme moyen d'expression pour éliminer l'esprit compétitif de la classe et la répression des sentiments individuels chez les élèves, et Iarusso (1971) qui étudie la créativité des enfants de 8 à 13 ans de milieux défavorisés lorsqu'ils réalisent eux-mêmes des films.

Parmi les chercheurs européens, notons les travaux de Nanpon (1975) sur l'organisation temporelle des réponses verbales dans l'appréhension de l'image chez l'enfant de 6 ans. Ses résultats ont révélé qu'il existerait une statégie d'exploration perceptive qui ne suit pas un cheminement temporel aléatoire mais obéit à certaines lois de succession. Ces conclusions sont d'un intérêt manifeste pour notre recherche qui

examine l'organisation temporelle des éléments iconiques et verbaux des constructions des enfants. Citons également l'étude de Denis (1974), qui porte sur le rappel d'un matériel complexe filmique ou verbal par l'enfant: dispersion et originalité des réponses en fonction de l'âge et du matériel. Il a étudié les capacités de mémorisation de l'enfant à partir d'un récit filmique et d'un récit verbal et le degré d'originalité de ses réponses par rapport à l'ensemble des sujets participant à l'expérience. Les résultats ont montré que "l'originalité des restitutions diminue progressivement avec l'âge et que le matériel filmique est restitué de façon moins complète que le matériel verbal, sauf chez les sujets plus jeunes". Ces conclusions sont susceptibles d'apporter un certain éclairage sur notre recherche étant donné les variables communes: matériel filmique complexe, groupes d'âge, originalité des réponses permettant de comparer les résultats.

Une autre étude, dans le cadre des travaux du "laboratoire de recherche sur la télévision et l'enfant" de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, menée par Dansereau (1978) porte sur les structures du récit que les enfants de 6 à 8 ans perçoivent des éléments constitutifs qu'ils privilégient lorsqu'ils lisent un récit (télévisuel) et la signification qu'ils leur attribuent. Cette recherche qui s'apparente à la nôtre met l'accent sur la lecture du récit télévisuel et les modes de reconstruction narrative de l'enfant.

En somme, peu de recherches étudient comment les enfants s'expriment avec les images et la parole à partir de documents filmiques déclencheurs à structure ouverte ou fermée, la plupart traitant de l'expression verbale des enfants.

C. Le contenu de la problématique

Le problème engendré par "l'image" située dans un contexte pédagogique rejoint certains aspects de la problématique posée par Jacquinot (1977) sur l'image et la pédagogie. Elle s'interroge sur la structure didactique du message audio-visuel pour en connaître le fonctionnement.

La présente recherche s'intéresse aussi à la structure filmique des documents utilisés comme outils pédagogiques mais est davantage centrée sur les processus de production et d'expression qu'ils provoquent chez les récepteurs-enfants.[1].

---

[1]Geneviève Jacquinot (1977) cite Rudi Bretz auteur de "A taxonomy of communication media" Rand Corporation, U.S.A., qui fait une remarque intéressante sur la différence entre les systèmes d'information et les systèmes d'instruction: "Dans les deux cas les systèmes de communication véhiculent des messages dont le contenu est de l'information. La différence tient au but poursuivi".

Ce choix d'orientation pédagogique axé sur les processus d'apprentissage à la créativité n'exclut en rien le bien fondé de démarches valorisant des processus de mémorisation ou de vérification des acquis. Les buts poursuivis diffèrent d'une démarche à l'autre: la première insiste sur le processus "de transformation de l'information", elle permet à l'apprenant d'accéder à la connaissance en transformant cette matière d'expression en de nouveaux schèmes et de nouvelles structures. L'autre se préoccupe de l'information à transmettre permettant à l'utilisateur de s'informer, de vérifier ses acquis sans toutefois les renouveler.

Le contexte de la recherche se situe dans un courant méthodologique valorisant l'utilisation de documents à discours didactique défini ici par Jacquinot (1977) comme discours "ouvert" qui donne à apprendre au lieu de donner ce qu'il y a à apprendre".

Si nous devions recadrer les quelques observations tirées de la pratique pédagogique ayant cours au niveau primaire nous pourrions qualifier d'ouverte l'approche méthodologique favorisant l'activité créatrice de l'enfant en fonction de ses besoins d'expression quelle que soit la matière enseignée.

Le but de la recherche ne consiste pas à rejeter ou à minimiser les pratiques pédagogiques ou les documents qui s'inscrivent dans un courant méthodologique plus directif.

Certes, selon Jacquinot (1977) "le discours clos de certains documents présente un savoir constitué selon un itinéraire étroitement balisé" et répond à des objectifs pédagogiques spécifiques centrés sur le contenu de l'information à transmettre plutôt que sur l'activité d'apprentissage à générer. L'exemple du chat hérissé, cité précédemment, illustre bien une approche méthodologique balisée qui fixe les différentes étapes de l'apprentissage technique et les résultats attendus.

1. L'objet de la recherche

L'objectif de la recherche n'est pas de valider une approche ou de démontrer sa supériorité sur l'autre, ni de dénigrer, ni de valoriser une approche méthodologique plutôt qu'une autre. La présente recherche de type quasi-expérimental se situe dans le cadre d'une méthodologie ouverte, elle étudie les processus de production déclenchés auprès des enfants par les documents filmiques à structure plus ou moins ouverte. Dans l'expérimentation deux stimuli filmiques servent de documents déclencheurs et amorcent le processus de production des enfants.

En d'autres termes, l'objet de la recherche consiste à étudier comment les documents déclencheurs à structure plus ou moins ouverte influencent les constructions verbo-iconiques produites par les enfants.

2. L'ouverture des documents déclencheurs de l'expression

Le degré d'ouverture d'un document filmique se définit dans cette recherche par la forme d'organisation des éléments visuels ou sonores et non par la nature de son contenu. Plus l'itinéraire du film est balisé ou structuré et les codes de lecture définis, plus cette forme d'organisation ou structure est dite fermée.

Dans le cas des deux films stimuli "Le Tombril" et "L'Anneau Magique", le verbal agit comme facteur de fermeture. La structure du premier n'est pas commandée par le verbal mais par la seule organisation des images régie par des rapports analogiques sur le thème de la circularité. Dans le second, le support verbal narratif fixe le sens des images en une structure régie par la logique du récit. Des deux films stimuli, "Le Tombril" possède le degré d'ouverture le plus grand; sa structure éclatée se caractérise par la multiplicité de points de vue analogiques recouvrant le même objet, la circularité; vient ensuite "L'Anneau Magique" dont la structure linéaire provient du déroulement spatio-temporel des événements appréhendés ou anticipés s'ancrant dans le verbal. Il est possible de supposer, d'une façon purement théorique, que le degré maximal d'ouverture d'un matériel iconique ou filmique se caractériserait par l'absence complète de structure.

3. Le corpus de photogrammes, matière d'expression non structurée

Dans l'expérimentation, le corpus de photogrammes tiré des films-stimuli, constitue un matériel iconique non structuré servant de

matière d'expression aux enfants. Les images ou photogrammes disposés pêle-mêle devant eux lors de l'expérience ne constituent pas en apparence un système structuré. Mais en réalité, le corpus présente une certaine structure sous-jacente qui reflète partiellement la structure des films: le choix des images composant le corpus résulte de critères qui tiennent compte de la position des images dans les séquences ou dans les articulations des films. Ce sont là deux dimensions de la représentativité des images par rapport aux films. L'organisation des éléments visuels et leur traitement suggèrent qu'il y a continuité, système plus grand dont telle image est l'extrait.

En somme, la structure interne des images renvoie aussi à la structure sous-jacente des films. Pour fins expérimentales, le corpus de photogrammes n'est pas considéré comme stimulus, il sert conjointement, avec le verbal, de support à l'expression.

4. Les mises en situation

Le dispositif expérimental prévoit trois mises en situation où les enfants ont comme tâche de construire leur propre film à partir des photogrammes, matériel d'expression principal, et de le raconter. La parole sert de matériau d'appoint à l'image dans leurs constructions. Les trois situations expérimentales sollicitent la participation des enfants à une activité de création par le jeu des photogrammes, mais les stimuli diffèrent d'un groupe à l'autre. La présentation de l'un ou

l'autre des films à degrés variables d'ouverture a lieu dans deux groupes seulement et précède l'activité de production avec photogrammes alors que dans l'autre il y a absence de stimulus filmique.

5. Relations entre le degré d'ouverture des stimuli et les réponses

La recherche suppose que le degré d'ouverture des stimuli filmiques aura un effet sur les productions verbo-iconiques des enfants. En termes hypothétiques, cette ouverture structurale du document filmique influencera les comportements de l'enfant-récepteur dans son processus de production.

Le film ayant le degré d'ouverture le plus grand, "Le Tombril", devrait inciter l'enfant à être plus actif dans sa réappropriation du contenu, à faire des choix personnels et à créer de nouveaux agencements verbo-iconiques. Si cette réappropriation répond à ses besoins d'expression créatrice, la restitution devrait prendre la forme d'une activité de transformation et non celle d'une activité de simple reproduction. Celle-ci se manifeste dans les productions, par la reconstitution de certains fragments des stimuli: mêmes images, même ordre, mêmes rapports que dans les films. L'activité de transformation, elle, se traduit par les modifications apportées à l'organisation des images provenant des films et par l'insertion de nouveaux éléments dans les constructions.

La recherche s'intéresse particulièrement aux productions verbo-iconiques des enfants résultant de leur activité d'expression créatrice. Elle conduit aussi à s'interrroger sur les types possibles de construction. La décision de faire un inventaire empirique de ces types plutôt que d'essayer de les entrer dans une grille théorique a prévalu. L'analyse de type structural de ces productions nécessite la création d'outils et grilles pouvant faire ressortir les types de structures descriptives ou narratives des constructions verbo-iconiques. Ces grilles servent à comprendre le pour soi des images dans leur rapport avec ce que l'enfant raconte verbalement.[1]

Au plan de l'analyse, cet apport verbal ajouté à l'image aide à dégager le sens accordé à celle-ci par l'enfant, à préciser les rapports inter-iconiques de sa construction et à comprendre son organisation. Pour ce faire nous procédons à une analyse structurale portant sur la forme et la structure des constructions des enfants. Le modèle d'analyse des récits s'inspire de celui de Brémond (1973) et la terminologie sémiologique de Barthes (1966) et de Bergala (1977).

Nous supposons que l'organisation "optimale" de ces constructions se traduit par leur degré de complexité, par une combinaison dynamique des codes iconiques et linguistiques et par leur niveau élevé de transformation (appendice 1, schémas opérationnels des hypothèses.).

---

[1]Les définitions du "pour soi" et de "l'en soi" de l'image sont données à la page 124.

<u>Le degré de complexité</u> se concrétise dans:

a) le nombre et la nature des éléments structuraux : images,

b) leur organisation: chaînes et séquences,

c) les articulations: accolements, charnières.

<u>La combinaison dynamique des codes</u> signifie l'interaction icono-verbale par ancrage et relais; l'absence de dynamisme correspond au recouvrement de l'iconique par le verbal. Dans les procédures d'analyse du rapport icono-verbal le point d'entrée privilégié sera l'image. Elle est la matière première des constructions, le verbal devant remplir une fonction explicative de ce qu'ont voulu dire les enfants avec et par les images.

<u>Le niveau de transformation</u> des productions verbo-iconiques des enfants se manifeste par:

a) des modifications apportées dans l'agencement des images tirées des films,

b) l'intégration dans les récits d'éléments étrangers aux stimuli puisés dans le vécu et l'imaginaire des enfants.

En somme, la recherche a comme objectifs principaux de vérifier comment se manifeste le degré de complexité des productions verbo- iconiques des enfants; comment se conjugent l'iconique et le verbal dans leurs constructions; comment celles-ci au plan de leur forme et non de leur

contenu reproduisent ou transforment les structures iconiques des stimuli.

D. L'opérationnalisation des concepts

Les considérations précédentes peuvent se formuler de façon opérationnelle et prendre la forme de trois hypothèses.

Première hypothèse:

plus la structure des stimuli filmiques est ouverte plus elle donnera lieu à des constructions verbo-iconiques complexes au plan structural. Le degré de complexité des constructions s'exprime dans l'organisation et l'articulation des composantes structurales.

Deuxième hypothèse:

plus la structure des stimuli filmiques est ouverte plus il y aura d'interactions dynamiques entre l'iconique et le verbal dans les constructions. Il y a interaction dynamique entre l'iconique et le verbal lorsque les deux systèmes se conjuguent par ancrage ou relais.

Troisième hypothèse:

plus la structure des stimuli filmiques est ouverte plus il y aura de transformations, c'est-à-dire des modifications apportées à la forme initiale du stimulus et ajouts d'éléments tirés du vécu de l'enfant ou de son imaginaire.

1. Hypothèse I: le degré de complexité des constructions verbo-iconiques

Dans cette recherche, la complexité des structures verbo-iconiques des enfants s'établit selon deux facteurs: les formes structurales et les composantes.

a) La forme structurale

Ce facteur regroupe trois types de constructions verbo-iconiques: référentiel, diégétique et mixte et fixe le niveau de complexité de leur contenu, forme et structure.

Les constructions de type référentiel [1]

Ces productions de type référentiel se caractérisent par les classes de rapports dénotatifs ou descriptifs, qu'entretiennent le verbal et l'iconique.

---

[1] La structure est dite référentielle. Le verbal exerce cette fonction référentielle dans son rapport avec l'image, "fonction par laquelle le verbal renvoie à des objets singuliers réels représentés dans l'image". Rey-Debove 1969.

- Le dénotatif: niveau de complexité 1

Les rapports dénotatifs se manifestent lorsque le support verbal de l'image, ce qui est raconté par l'enfant, exerce une fonction de désignation; il y a alors identification de l'objet réel représenté dans l'image (photogramme).

- Le descriptif: niveau de complexité 2

Les rapports descriptifs surviennent lorsque le support verbal introduit plusieurs traits caractérisques de l'image: action, personnages, contexte, ... Les structures référentielles descriptives sont considérées comme étant d'un niveau de complexité supérieur à celui des structures dénotatives: un nombre plus élevé d'éléments verbaux détaillent le contenu référentiel de l'image en terme d'actions. C'est par l'exposé de l'action que s'opère le passage du dénotatif au descriptif.

Les constructions de type diégétique

La structure diégétique[1] se définit par l'organisation spatio-temporelle des éléments verbo-iconiques. Elle se subdivise à son tour en deux classes: l'énonciatif et le narratif.

---

[1] La structure est considérée diégétique lorsqu'elle découle "de l'univers spatio-temporel désigné par le récit littéraire ou filmique; histoire racontée". Rey-Debove (1979), p.49.

- L'énonciatif: niveau de complexité 3

Dans cette troisième classe, les rapports narratifs des éléments verbo-iconiques sont discontinus, limitant le développement éventuel de l'action à un seul passage à l'acte. Dans l'énonciatif il y a amorce de récit par l'action figurée mais sans poursuite des événements. Ce niveau de complexité se différencie de la structure descriptive par la fonction imaginaire du verbal conjugé à l'image.

- Le narratif: niveau de complexité 4

Dans cette quatrième classe, le récit se caractérise par le déroulement dans le temps et l'espace d'un événement initial ou intention manifeste suivi d'une action ou série d'actions menées par un ou plusieurs personnages et dont le dénouement marque l'atteinte ou la non-atteinte du but poursuivi. La présence d'éventualité dans le déroulement des événements constitue le facteur discriminant du narratif le distinguant de l'énonciatif. Celui-là occupe un niveau supérieur de complexité par rapport à l'énonciatif, récit incomplet.

b) Les composantes structurales

Ce facteur de complexité répartit les deux types référentiel et diégétique des constructions verbo-iconiques en trois échelons: unités stucturales, organisation des unités et articulations.

- Les unités structurales

Les images avec ou sans support verbal, dans la classe morphologique tout comme leur nombre dans la classe numérique servent d'indicateurs des différents niveaux de la complexité, pour les constructions verbo-iconiques.

- L'organisation des unités structurales

Dans la structure référentielle les images sans lien inter-iconique forment les unités discrètes. Les constructions comportant en majorité des unités discrètes appartiennent à un niveau inférieur, degré 0 de complexité. Au plan de l'organisation des composantes, les liens inter-iconiques entre plusieurs images donnent lieu à des chaînes. Celles-ci se ventilent qualitativement en trois ordres: métaphorique, typologique et métonymique[1] selon des rapports analogique, de classe et causal. Le regroupement d'images en chaîne, le nombre d'images par chaînes et le nombre de chaînes se situent dans le deuxième échelon de complexité des productions de type référentiel.

Dans la structure diégétique l'organisation des images et lexèmes se matérialise en unités structurales narratives telles que: ouverture, éventualité, passage à l'acte, achèvement et fermeture formant l'énoncé ou la séquence. Dans l'énoncé l'action agit comme pivot struc-

---

[1]Définitions de métaphorique, typologique et métonynique: (appendice 2).

tural. Dans le récit, l'éventualité amorce la séquence où se succèdent un ou plusieurs passages à l'acte que vient compléter ou non un achèvement ou un achèvement manifeste. A ce moment, la séquence appartient à l'ordre des séquences complètes. Les éléments d'ouverture et de fermeture ajoutent une dimension qualitative à la séquence. Dans le cas où l'action ne s'achemine pas vers un dénouement, la séquence fait partie de l'ordre des séquences incomplètes. Dans les structures de type diégétique, l'organisation des éléments structuraux en énoncés ou en séquences, le nombre de passages à l'acte présents dans la séquence, le nombre d'énoncés et de séquences servent d'indicateurs dans le deuxième échelon de complexité: l'organisation des unités.

Les articulations

Les chaînes, les énoncés et les séquences, s'ils ne possèdent aucun lien entre eux, forment la classe des bout-à-bout et représentent le niveau 0 de complexité. S'ils sont articulés, ils constituent la deuxième classe et représentent le niveau 1 de complexité[1]. Dans ces dernières constructions, les chevauchements simples ou multiples entre chaînes, énoncés ou séquences produisent deux ordres de figures articulatoires: la charnière et l'accolement.

---

[1]Le niveau de complexité des constructions varie avec le nombre plus ou moins élevé d'images par chaînes (2,3,4+) et de chaînes (1,2,3+).

- La charnière

Celle-ci se manifeste dans la structure référentielle lorsque la dernière image d'une chaîne engendre une nouvelle chaîne. L'image charnière établit un lien entre deux chaînes. Ce double rapport s'exerce par un chevauchement simple (par une seule image) entre les chaînes.

Dans le cas de la structure diégétique la charnière survient lorsque les mêmes images et/ou lexèmes jouent le double rôle d'achèvement pour une séquence et d'éventualité dans la suivante. Cette dernière en recouvrant partiellement la première, forme charnière.

- L'accolement

Celui-ci se produit dans la structure référentielle lorsque plusieurs images d'une chaîne génèrent une nouvelle chaîne en chevauchant la première. Chaque image en accolement exerce un double rapport d'une chaîne à l'autre. Les chevauchements multiples des images créent des liens inter-chaînes.

Dans la structure diégétique les nombreux recouvrements des éléments structuraux verbo-iconiques relient les énoncés entre eux ou les séquences entre elles. En somme, les figures articulatoires dans les deux types de structure servent d'indicateurs du troisième échelon de complexité, les articulations.

2. Hypothèse II: les interactions verbo-iconiques

Dans les deux types de constructions, référentiel et diégétique, les composantes verbo-iconiques se répartissent en deux échelons: les unités verbo-iconiques et leur conjugaison.

a) Unités verbo-iconiques: échelon 1

Le nombre de segments de la classe morphologique du verbal, de l'iconique et de l'icono-verbal sert à indiquer la prédominance de l'un ou l'autre des codes dans les constructions enfantines. Ces indicateurs d'aspect quantitatif donnent un aperçu global des codes privilégiés par les enfants dans leurs productions.

b) Conjugaison des unités: échelon 2

La conjugaison de l'iconique et du verbal se révèle dans les rapports établis entre l'image et ce qui est raconté verbalement sur elle. Deux classes de relations entre l'iconique et le verbal qualifient les dimensions statique ou dynamique des rapports entre les unités. La substitution et la complémentarité forment la classe des relations dynamiques, le recouvrement constituant celle des relations statiques.

- Le recouvrement

Ce rapport de recouvrement entre l'iconique et le verbal existe lorsque l'ensemble de ce dernier exprime une partie ou la totalité du

contenu de l'image. Le verbal exerce une fonction de renforcement. A ce moment, il y a redondance et superposition des deux codes.

- La complémentarité

Ce rapport de complémentarité s'exprime lorsque le verbal et l'iconique prennent en charge successivement certaines parties du message. Le verbal et l'iconique se complètent en fixant le sens dans un rapport actif. Ils remplissent la fonction de relais suscitant le glissement dans la production du sens, d'une image au verbal ou du verbal à une image, donc du glissement d'un code à l'autre.

- La substitution

Ce rapport de substitution se produit lorsque le verbal conjugé à l'image sert à fixer ou limiter la signification de cette dernière. Le verbal et l'iconique déterminent conjointement le sens dans un rapport dynamique et exercent une fonction d'ancrage.

En somme, les rapports de complémentarité et de substitution de l'iconique et du verbal apportent une continuité imaginaire dans le déroulement des événements servant ainsi d'indicateurs de l'interaction dynamique des codes. En contrepartie, le rapport de recouvrement de l'iconique et du verbal structure de façon statique les messages verbo-iconiques produits par les enfants. Cette relation phatique entre les deux codes s'explique par leur redondance et correspond au phénomène d'isotopie, tel que défini par Greimas (1970).

3. Hypothèse III: niveau de transformation

L'écart entre la forme des films et celle des constructions se concrétise par un jeu de modifications: introduction de nouveaux agencements d'images et d'éléments verbaux étrangers au stimulus. Lorsque certaines composantes structurales du film, images d'ouverture et de fermeture, chaînes d'images avec ou sans verbal, images isolées avec support verbal, se reflètent dans les constructions des enfants, il y a reproduction ou degré 0 de transformation.

Ces indicateurs du niveau de transformation mesurent l'écart entre les constructions et les films stimuli produit par les modifications apportées à l'ordre des éléments en présence ou à la nature des éléments (ajoutés ou retranchés), ou encore, dû à la présence ou à l'absence des éléments d'ouverture et de fermeture.

Chapitre II

Période pré-expérimentale

De façon générale, les phases I et II de la pré-expérimentation ont pour fonction dans cette recherche de créer et de mettre au point le matériel expérimental, de le tester, de vérifier son fonctionnement auprès de groupes d'enfants du primaire, de faire l'essai de différentes activités d'expression consécutives à la projection, de préciser les niveaux scolaires de la population visée, le contexte, les consignes et le type d'équipement de projection souhaitable, ainsi que les grilles d'observation et de notation des comportements et des réponses des sujets.

A. Phase I

Dans cette phase, trois écoles et dix classes d'une vingtaine d'enfants ont participé à la pré-expérimentation[1]. Les objectifs de cette phase sont:

- de créer le matériel expérimental additionnel nécessaire: les films stimuli;
- d'observer les réactions des enfants pendant la projection du film stimulus à structure ouverte, "Le Tombril";
- d'explorer et de développer différentes formes d'activités d'expression aptes à restituer ou à transformer le contenu du

---

[1]Nous tenons à remercier le Musée d'Art contemporain, les commissions scolaires de Ville Lasalle et de Cowansville, la CECM et les enseignants des écoles qui nous ont ouvert leurs portes.

film-stimulus et à favoriser l'expressivité et la spontanéité des enfants;

- de trouver à quels niveaux scolaires correspond le mieux le film stimulus compte tenu de l'intérêt qu'il suscite et de son intelligibilité;
- de vérifier les conditions favorables à l'expérimentation.

1. Création de matériel expérimental additionnel

Les activités d'expression des enfants, histoires collectives inventées à la suite de la projection du "Tombril", ont servi à la création des deux autres films stimuli prévus pour l'expérimentation: "L'Anneau Magique" et "Perles Roulent" qui combinent le matériel iconique du "Tombril" aux éléments verbaux des récits générés et à leurs possibles narratifs. Au plan verbal, quelques fragments empruntés aux histoires collectives ont pu être introduits dans le scénario de "L'Anneau Magique". C'est le cas d'une idée tirée de l'histoire du savant Roselit: "Il remonta le temps, alors ils réussirent à voir tout". Dans "L'Anneau Magique" le thème principal s'articule autour de la tâche de retrouver un anneau avant que l'horloge n'ait remonté le temps. Les types de récits produits par les enfants et les intérêts reliés à leur vécu et à leur imaginaire manifestés dans leurs narrations ont alimenté la construction de "L'Anneau Magique" et de "Perles Roulent". Les rôles d'adjuvants et d'actants principaux attribués aux enfants, les pouvoirs magiques des cercles et de l'horloge et le recul dans le temps constituent les

composantes des trames narratives filmiques qui originent des activités de la phase I. En somme, dans celle-ci, les informations recueillies auprès des jeunes ont servi à élaborer deux autres films prévus comme stimuli additionnels. Le schéma expérimental exigeait la création de deux nouveaux films qui devaient se différencier du premier ("Le Tombril") par leur fermeture plus accentuée, due à la forme narrative.

2. Observation des réactions des enfants au film stimulus

Le deuxième objectif de la phase I livre des résultats intéressants au plan des conduites des enfants face au "Tombril". En effet, les enfants se montrent réceptifs en réagissant positivement durant la projection de ce document déclencheur. Ils rient, regardent attentivement l'écran, s'exclament, etc... Certains enfants expriment leurs expériences vécues en rapport à des éléments présents dans le film. Aux images de la Ronde, quelques-uns disent à haute voix: "moi aussi, je suis allé à la Ronde avec mon papa...!" D'autres réagissent collectivement aux images du nombril, des yeux, du ballon, des poissons en s'exclamant, en riant ou en manifestant leur dédain ou encore ponctuent les images des cylindres par des sons insolites. Les séquences de pneus d'auto, de la tortue provoquent mimes et gestes chez quelques spectateurs. Ces réactions, phrases, exclamations renseignent sur ce qui impressionne le plus vivement les enfants. Mais, le fait pour les observateurs de s'asseoir durant la projection parmi les enfants provoque

manifestement une certaine inhibition et gêne. L'attention des élèves se porte sur le groupe de chercheurs plutôt que sur le film.

3. Essai de diverses formes d'activités d'expression

Des activités d'expression consécutives à la projection telles les mimes, jeux de rôle, dessin et histoires collectives sont essayées afin de vérifier laquelle se révèle la plus appropriée à l'expérimentation prévue.

Une première observation permet de noter que le travail collectif d'expression orale stimule la fantaisie des enfants et déclenche la construction de récits complexes et nombreux. La majorité des récits collectifs oraux produits reposent sur le vécu des enfants, sur l'invraisemblance des situations ou sur l'imaginaire des contes. Ces tendances se manifestent à des degrés divers et à des moments différents dans les récits. Mais le travail individuel ou d'équipe donne lieu à des récits écrits simples. Ils reproduisent plusieurs éléments du stimulus filmique articulés au plan narratif par le vécu de l'enfant. Dans une histoire, la visite à l'aquarium, la logique narrative du récit comporte plusieurs éléments filmiques (cibles, poissons multicolores et drôles) qui s'appuient sur le vécu de l'enfant: "nous avions été voir, visiter...".

Cependant les jeux de rôle et mimes exercent un effet non désirable sur les productions. Les enfants donnent plus d'importance dans leur dessin à certains éléments des thèmes ludiques proposés qu'au contenu du film. Par exemple, la plupart des enfants se sont dessinés face à l'interlocuteur étranger (situation suggérée). Dans leur dessin les référents filmiques deviennent secondaires. La forme et le contenu narratifs du jeu de rôle se trouvent privilégiés dans les productions graphiques. Un transfert s'opère dans l'activité d'expression: l'intérêt glisse du film à la situation de dramatisation proposée; celle-ci concurrence le stimulus filmique.

Les énoncés verbaux succints se résument à identifier des éléments filmiques isolés. Les observations effectuées durant la phase I démontrent la difficulté de traiter les informations recueillies lors des activités d'expression et l'impossibilité de vérifier les effets du film sur les productions graphiques. Le vécu immédiat des enfants, les contenus des jeux de rôle et la forme de l'intervention causent des interférences. Le film ne reste pas le seul déclencheur des activités de production.

Nous avons pu cependant noter que les échanges verbaux et les activités d'expression corporelle organisées après la projection créent un climat de confiance. Les commentaires des enfants sont valorisés par l'expérimentateur. De plus, les participants ont la possibilité de s'extérioriser corporellement et de s'exprimer librement sans les contraintes habituelles. Il est manifeste que les activités d'expression

verbale, corporelle et graphique sont à retenir pour établir un bon contact avec les jeunes enfants et encourager leur spontanéité et à faire précéder l'expérimentation proprement dite. Par ailleurs, étant donné les interférences que causent ces activités, la solution imaginée pour réduire la distance entre le stimulus filmique et les productions des enfants fut celle d'un corpus de photogrammes ayant pour fonction de servir de matériel de manipulation et d'expression.

4. Identification des niveaux scolaires appropriés

L'intérêt et la capacité de comprendre le film stimulus se sont révélés durant la phase I. Les élèves de 1ère et 2e année donnent une version parcellaire du film. Ils identifient bien certains éléments mais se voient incapables de les relier. Leurs réactions durant la projection démontrent un vif intérêt. En dépit des problèmes de restitution, ils manifestent un certain degré de compréhension du message filmique. L'inclusion des enfants de première année dans la population cible semble dès lors justifiée.

Les élèves de 3e et 4e années parviennent à structurer ce qu'ils racontent. Ils donnent du film une description fragmentée mais plus élaborée; ils établissent certains liens entre les éléments.

Les élèves de 5e et 6e années reconstituent le film sous forme d'énumérations ou de récits descriptifs. Ils centrent leurs choix sur

les éléments qui semblent les avoir perturbés: parties insolites du corps (nombril, intérieur de l'oreille), gros plan de certaines parties des plantes (pédoncule, attache de l'orange). Quelques élèves considèrent le film comme enfantin, surtout destiné à des enfants de la maternelle ou alors dépourvu de sens.

Le manque d'intérêt et de compréhension du film manifesté dans les textes des élèves de 5e et 6e années explique la décision d'éliminer ces groupes d'âges et d'inclure plutôt des groupes de première et de troisième année dans la population cible visée par l'expérimentation; ceux-ci, intéressés au contenu filmique, semblent mieux le comprendre.

La phase I de la pré-expérimentation a permis de situer les niveaux d'intérêt et de compréhension du film par rapport à l'âge des élèves et de choisir les groupes qui correspondent le mieux aux conditions exigées par l'expérimentation. Le choix s'est donc porté sur les groupes de 1ère et 3e année comptant des enfants âgés de 6 à 9 ans.

5. Vérification des conditions favorables à l'expérimentation

La phase I de la pré-expérimentation a aussi fourni des informations précieuses relatives au contexte et aux conditions entourant l'expérimentation.

L'aspect vestimentaire des observateurs, leurs comportements (gestes, fait de s'asseoir parmi les enfants) créent des perturbations. Une prise de contact préalable à l'expérimentation s'impose donc pour familiariser les enfants avec le groupe de recherche.

Les conditions de projection et la diversité de l'équipement varient d'une école à l'autre. Il paraît souhaitable d'avoir un seul type d'appareil. Il est décidé que le film sera présenté durant l'expérimentation à partir d'une bande vidéo en couleur. Une période de familiarisation avec cet appareil est prévue afin d'annuler la fascination exercée par celui-ci et la séance de projection elle-même.

Des dispositions furent adoptées plus tard pour éviter que les maîtres n'interviennent et ne perturbent le déroulement de l'expérimentation proprement dite. Par exemple, certains comportements autoritaires d'un enseignant auprès des jeunes sujets bruyants ont eu pour effet de réduire leur spontanéité et de perturber le climat de confiance établi antérieurement par le groupe de recherche.

A l'ensemble de ces décisions touchant l'organisation de l'expérimentation, viennent s'ajouter celles de la deuxième phase de la pré-expérimentation.

B. Phase II

Celle-ci se déroule au Musée d'Art Contemporain et dans une école de Montréal en mai et juin 1979. Le service d'animation du Musée d'Art Contemporain, dans le cadre d'un atelier pédagogique sur "l'image et la créativité chez l'enfant" nous autorise à rencontrer dans ses locaux des groupes de jeunes écoliers qui visitent ses expositions et à intégrer à son programme les activités pré-expérimentales: projection des films et jeu d'expression avec les photogrammes. Le musée devient un lieu de la pré-expérimentation offrant l'avantage de rejoindre dans un laps de temps relativement court un grand nombre d'élèves provenant des écoles de Montréal et de sa banlieue. Deux groupes de 1ère et 3e années d'une école de Montréal complètent l'échantillon pré-expérimental.

1. Validation des instruments

a) Films stimuli: le premier objectif de la phase II consiste à vérifier auprès d'élèves du primaire, le niveau d'intelligibilité des trois films stimuli, "Le Tombril", "L'Anneau Magique" et "Perles roulent" en vue de leur sélection pour les fins de l'expérimentation proprement dite, (appendice 10).[1]

---

[1]Nous tenons à remercier madame Paulette Villeneuve, auteur des trames narratives de "L'Anneau Magique" et de "Perles Roulent".

b) <u>Jeu des photogrammes</u>: le deuxième objectif consiste à fixer le choix des photogrammes, à mettre au point la présentation du jeu au niveau de la formulation et du vocabulaire utilisé par l'expérimentateur (consignes), à préciser le type de ressources humaines et physiques essentielles à son déroulement dans un cadre expérimental et à valider ce jeu comme outil d'investigation auprès des enfants de 6 à 9 ans.

c) <u>Grilles d'observation et de notation</u>: leur objectif est de faciliter l'observation ultérieure des comportements verbaux et non verbaux en les catégorisant et de systématiser les modes d'inscription des constructions des enfants.

2. <u>Composition de l'échantillon</u>

Six cents élèves issus de milieux socio-culturels variés et provenant de différentes écoles primaires de Montréal et de sa banlieue, visiteurs du musée, composent l'échantillon. Quatorze groupes de la maternelle à la 5e année répartis en 28 sous-groupes voient l'un des trois films et s'intègrent dans l'une ou l'autre des situations expérimentales. Soixante de ces sujets pris au hasard participent au jeu des photogrammes; les autres, pendant ce temps, produisent des textes ou expriment oralement ce qu'ils ont retenu des films. Le tableau 1 donne la répartition des sujets par niveau d'âge et par situation expérimentale en huit sous-groupes. Il est à noter que la fréquence des sujets dans chacun des groupes varie du fait qu'ils ont été choisis au hasard.

Tableau 1

Répartition des sujets par niveau d'âge et par situation expérimentale

	Situation expérimentale				
	Groupe	5-7 ans	Groupe	8-11 ans	Totaux
Le Tombril	1 A	6	2 A	12	18
L'Anneau Magique	3 B	4	4 B	6	12
Perles Roulent	5 C	4	6 C	10	14
Sans film	7 D	7	8 D	9	16
Totaux		21		39	60

3. Le déroulement de la phase II

a) Projection des films: chacun des 14 groupes de jeunes visiteurs se divise en deux sous-groupes de 23 sujets en moyenne. Le premier sous-groupe visite l'exposition tenue au musée tandis que l'autre participe à la pré-expérimentation. A la suite de quoi, les rôles sont inversés. Chacun des sous-groupes a l'occasion de voir l'un des trois films. Le tableau 2 donne la distribution des sous-groupes.

Tableau 2

Sous-groupes qui ont vu les films

Films	Niveaux scolaires						Totaux
	Mater.	1ère	2e	3e	4e	5e	
Perles Roulent	1	1	1	2	2	2	11
Le Tombril	1	2	2	3	1	2	11
L'Anneau Magique	0	1	3	1	1	0	6
Totaux	2	4	6	6	4	6	28

b) Interrogation et réponses des enfants

Après la projection, il y a interrogation des enfants: "Quels sont les filles et les garçons intéressés à participer au jeu d'images?" Les sujets (garçons et filles) qui répondent de façon affirmative participent au jeu dans un local aménagé à cette fin. Les autres, pendant ce temps, dans la salle de projection, livrent oralement ou par écrit leur perception spontanée du film en réponse à la question: "Racontez le film que vous venez de voir?". Les élèves de la maternelle, de 1ère et 2e année le font oralement alors que les autres écrivent ce qu'ils ont retenu du film. L'expérimentateur interroge l'ensemble des élèves, mais exige des réponses individuelles. Le tableau 3 donne la répartition, par niveau scolaire, des élèves qui ont fourni des réponses écrites.

Tableau 3

Sujets qui ont produit des réponses écrites

Films	Niveaux scolaires			
	3e	4e	5e	Totaux
Le Tombril	47	0	43	90
Perles Roulent	23	0	75	98
L'Anneau Magique	24	74	0	98
Totaux	94	74	118	286

c) Exécution du jeu des photogrammes: chaque élève est invité à construire son "film" en puisant dans un corpus de 46 images photographiques tirées des films-stimuli, par les consignes suivantes:

- Nous avons ici des images qui ont été tirées du film. Le jeu consiste à choisir les images, à les placer sur un ruban adhésif les unes à la suite des autres pour faire un film comme tu veux.
- Lorsque tu as terminé de placer sur le ruban les images que tu as choisies, tu me raconteras ton film.
- Quel titre donneras-tu à ton film?

Suite à l'invitation de l'interviewer, l'élève choisit les photogrammes disposés pêle-mêle au sol et les colle au mur alors que ses comportements verbaux et non-verbaux sont notés sur la grille

d'observation. Il est ensuite invité à raconter son film et lui donner un titre. Ses réponses sont alors inscrites sur la grille de notation à l'intérieur de l'une des trente cases prévues et dans l'ordre par un symbole littéral représentant le photogramme choisi, (appendice 3).

4. Résultats de la phase II

Cette phase de la pré-expérimentation nous a permis d'améliorer un certain nombre de points méthodologiques touchant l'expérimentation: instruments, consignes, conditions expérimentales et grilles d'entrée des réponses.

a) Modifications des instruments: les films et le corpus des photogrammes ont fait l'objet d'une mise au point méthodologique.

- Les films: les résultats de la phase II révèlent que dans leurs écrits, les enfants de 3e, 4e et 5e année reconstituent les éléments clefs des films "Le Tombril" et "L'Anneau Magique", mais dans le cas de "Perles Roulent", ils en décrivent littéralement les éléments référentiels sans en dégager la trame narrative. Les enfants qui ont vu "Le Tombril" ont tendance à énumérer certaines composantes du film tout en valorisant sa thématique: la circularité et le mouvement circulaire. La majorité des constructions produites à partir de "L'Anneau Magique" évoquent fidèlement le récit de ce film. Les réponses des enfants qui ont vu "Perles Roulent" livrent son contenu référentiel sans en

reproduire le déroulement narratif c'est-à-dire la quête des perles permettant de devenir grand. Cette période d'essai auprès des enfants de 3e, 4e et 5e année nous a donc permis, pour l'expérimentation, de préférer "L'Anneau Magique" et "Le Tombril" à "Perles Roulent" à cause de leur meilleure intelligibilité.

- Le corpus de photogrammes: les informations concernant la nature et le nombre de photogrammes privilégiés par chacun des sujets, inscrites sur une grille d'entrée prévue à cette fin, ont servi à valider le choix des photogrammes composant le corpus. Les photogrammes les moins utilisés (entre 6 et 15) contiennent peu d'indices d'identification de l'objet représenté: par exemple, les trois gros plans des cylindres métalliques (HH), du nombril (UU), du chou (T), etc... Dans l'ensemble, les photogrammes qui obtiennent la faveur des utilisateurs (entre 26 et 35) se rapportent à la vie quotidienne des enfants, aux objets et aux animaux qu'ils affectionnent, par exemple: l'enfant dans le train (V), l'horloge qui indique 6h:25 (Y), la marguerite géante (Q), le poisson (DD'), etc... La majorité des photogrammes suscitent de l'intérêt et sont donc conservés. A titre d'exception, les gros plans d'une main qui coupe un chou (T) et du poisson vert (D), constituent les seuls photogrammes retranchés du corpus, en partie à cause du peu d'intérêt manifesté pour (T) par l'ensemble des sujets (8/60), trois groupes s'étant abstenus de les utiliser et aussi pour un motif technique: manque de définition et de contraste de l'image, (Figure 1, Appendice 3).

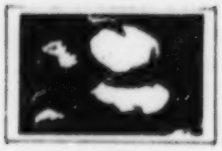


Figure 2. Photogramme du chou coupé (T)

En effet, les deux photogrammes de poissons (D) et (DD) sont très ressemblants du point de vue de leurs qualités formelles. Il fut décidé alors de conserver seulement le poisson (DD) qui offre plus d'intérêt par la couleur et la texture.

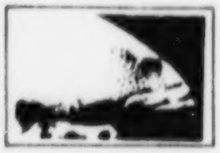


Figure 3. Photogramme du poisson (D)

Figure 4. Photogramme du poisson (DD)

b) Modifications des consignes et conditions expérimentales: la phase II de la pré-expérimentation, afin de lever les ambiguïtés touchant le nombre d'images pouvant être utilisées, donne lieu a une reformulation des consignes. Elles deviennent donc: "Le jeu consiste à choisir le nombre d'images que tu veux, à les placer sur le ruban pour faire un film comme tu veux". La nouvelle version élimine aussi la précision suivante: "les unes à la suite des autres". Par cette modification nous évitons de suggérer aux enfants un certain type de regroupement ou d'organisation des images.

Cette phase sert à préciser les conditions relatives aux lieux de l'expérimentation, aux ressources humaines et matérielles et à la constitution des sous-groupes expérimentaux.

Le manque d'insonorisation et d'isolement au Musée et à l'école ont fait que les enfants entendaient les conversations entre l'interviewer et le sujet participant au jeu. Nous avons constaté la tendance à répéter par la suite les réponses entendues. La période de pré-expérimentation souligne la nécessité de disposer d'une salle de projection et d'un local isolé pour chaque enfant interviewé afin de rendre simultané le déroulement du jeu et de la projection. La pré-expérimentation permet aussi de constater que le musée constitue un lieu plus propice à la spontanéité des enfants que l'école contraignante par ses locaux, ses horaires et ses activités scolaires. Finalement, cette période pré-expérimentale nous a conduit à la décision d'organiser des rencontres de familiarisation, ayant pour objectif de créer un climat de confiance et d'expressivité préparant les sujets à l'expérimentation proprement dite.

La deuxième phase de la pré-expérimentation permet aussi de constater que la durée moyenne du jeu est d'environ une quinzaine de minutes. Il paraît opportun alors de porter le nombre d'expérimentateurs à quatre afin de rencontrer tous les élèves durant une période de temps limitée, l'avant-midi ou l'après-midi.

Suite aux conditions difficiles de projection prévalant aux écoles de la phase I, le magnétoscope 3/4" avec moniteur est la solution adoptée pour pallier aux difficultés et problèmes posés par l'utilisation du 16mm (obscurcissement des salles, sonorisation, disparité des types de projecteurs, etc...).

Le choix du petit écran télévisuel nécessite la constitution de petits groupes de spectateurs (huit sujets). Ce fonctionnement répond aussi aux exigences du design expérimental qui prévoit trois sous-groupes: deux d'entre eux soumis à deux stimuli filmiques différents et au jeu, et l'autre, à l'expérience du jeu seulement.

C. <u>Amélioration des grilles d'observation et de notation</u>

La première version de la grille d'observation va servir à transcrire les comportements verbaux et non-verbaux observés et à inscrire toutes les remarques pertinentes en rapport avec le déroulement du jeu durant la pré-expérimentation. La compilation de ces données permet d'établir une deuxième version plus fonctionnelle de cette même grille utilisée plus tard durant l'expérimentation (appendice 3 et 4). Cette version répartit différemment les deux champs d'observation: le non-verbal et le verbal. Le premier correspond à l'iconique; il regroupe deux catégories: l'observation, ou comment l'enfant examine les images, et le choix des images, ou comment il les choisit. La première catégorie, l'observation, comporte 4 descripteurs: lente, rapide,

attentive, distraite. Cinq autres descripteurs: minutieux, rapide, une à la fois, plusieurs à la fois, à partir des lettres, servent à préciser les comportements relatifs au choix des images.

Le deuxième champ d'observation, le verbal, couvre ce qui est dit par le sujet. Une série de descripteurs sert à noter le comportement verbal: aucun commentaire, affirmations. Deux cases additionnelles servent à noter la durée du jeu et de l'interview. Finalement, un espace est prévu pour le relevé des commentaires et des réflexions de l'expérimentateur.

La grille de notation des constructions verbo-iconiques des enfants s'avère fonctionnelle. Aucun changement majeur n'est apporté à la répartition des 30 cases. Dans chacune d'elle il y a suffisamment d'espace pour noter le symbole du photogramme choisi et l'énoncé verbal. Cependant, le système de notation reçoit quelques améliorations dans le but de retracer le processus de structuration du sujet. Des symboles sont créés et constituent une banque de signes (appendice 3). Ces symboles vont permettre de mieux relever la succession des modifications effectuées par les sujets au moment de choisir et de coller les photogrammes et de mieux décrire les déplacements, les adjonctions, les suppressions, l'ordre des choix des photogrammes, ou l'absence de modifications. Le nouveau système de signes prend également en charge l'organisation spatiale des photogrammes, c'est-à-dire la façon pour

l'enfant de disposer les images soit à l'envers, de façon continue, séparée, regroupée.

5. <u>Dispositions méthodologiques adoptées</u>

Au plan méthodologique, diverses dispositions ont été adoptées à la suite de la phase II de la pré-expérimentation. Ainsi, le choix se fixe sur "Le Tombril" et "L'Anneau Magique" comme films-stimuli; le premier à structure plus ouverte et l'autre à structure plus fermée. Le nombre des photogrammes est fixé à 44. Les consignes subissent des modifications et les conditions devant entourer l'expérimentation se précisent en termes de ressources et de période de sensibilisation nécessaires au bon déroulement de l'expérimentation. Une revision des grilles les rend plus fonctionnelles: un système de symboles et de descripteurs facilite le travail des interviewers et permet d'identifier le processus de structuration du sujet.

La pré-expérimentation nous a appris que le jeu des photogrammes se révèle un outil efficace pour aller chercher des informations riches sur la forme des constructions élaborées par les enfants en fonction des stimuli présentés.

Une analyse succinte des données recueillies au moment de la pré-expérimentation nous a permis d'observer que les réponses des enfants

livrent des informations pertinentes quant à la forme et au contenu de leurs productions:

1) Les enfants semblent utiliser dans leurs constructions un principe unificateur au plan de l'organisation iconique: séquences, choix, regroupements des images.

2) Au niveau verbal, ils ont tendance à développer une organisation narrative. Certains enfants construisent des récits ou quasi-récits. Dans le cas où ils n'élaborent pas de structure narrative, ils font des énumérations ou descriptions simples.

3) Les enfants conjuguent iconique et verbal et établissent des rapports entre les deux codes. Par exemple, certains enfants manient l'iconique et le verbal dans un rapport de complémentarité; leur discours complète l'organisation des images permettant ainsi de faire comprendre le sens accordé à celles-ci.

La pré-expérimentation nous a conduit à préciser un certain nombre de points méthodologiques relatifs à l'expérimentation: choix des films, taille du corpus, adaptation des consignes, conditions de travail dans la classe, etc. Nous allons maintenant décrire comment s'est déroulée l'expérimentation.

Chapitre III

Expérimentation

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord la composition de notre échantillon, suivie des différentes étapes de l'expérimentation, pour nous arrêter ensuite à la description de nos instruments méthodologiques: films, corpus de photogrammes et fiches d'observation et de notation.

A. L'échantillon

La population cible vise les élèves de 1ère et 3ième année, dont les âges varient de 6 à 9 ans[1]. L'échantillon des élèves soumis à l'expérimentation provient des écoles de la région Est de la C.E.C.M. Des contacts préalables et l'intérêt des dirigeants de la région pour le projet de recherche facilitent l'accès aux écoles. Trois écoles de milieux socio-économiques différents, (défavorisé, moyen, favorisé, d'après les cotes établies par la C.E.C.M.) participent à l'expérimentation[2].

---

[1]Il y a constitution de 2 groupes dont les moyennes d'âge sont démarquées et qui n'ont pas atteint dans leur développement le stade de la pensée formelle.

[2]Nous tenons à remercier la C.E.C.M., les enseignants et les enfants qui nous ont apporté leur concours.

Cent quatre-vingt-cinq élèves composent l'échantillon. En moyenne, vingt-trois élèves provenant de l'effectif de la classe prennent part à l'expérimentation; ils sont choisis et répartis au hasard dans trois sous-groupes (deux expérimentaux et un témoin). Les classes choisies se distribuent de la façon suivante:

Tableau 4

Répartition des groupes par niveau scolaire et milieu socio-économique

Niveaux	Milieux			
	défavorisé	moyen	favorisé	Totaux
1ère	1	2	1	4
3ième	1	2	1	4
Totaux	2	4	2	8

Le tableau 5 permet de constater que le nombre de sujets par sous-groupe et par niveau scolaire est relativement identique, ce qui autorise le pairage et la comparaison des groupes. Les sujets appartenant au milieu socio-économique moyen sont plus nombreux pour tenir compte de leur proportion dans la population-mère.

Tableau 5

Distribution des élèves par sous-groupe et par niveau scolaire

Niveaux	Milieux											
	SE -			SE_0			SE+			Totaux		
	Sg1	Sg2	Sg3	Sg1	Sg2	Sg3	Sg1	Sg2	Sg3	Sg1	Sg2	Sg3
1ère A	7	7	8	7	7	8	8	8	8	22	22	24
1ère B	-	-	-	8	8	9	-	-	-	8	8	9
										30	30	33
3ième A	8	7	7	8	7	7	8	8	7	24	23	21
3ième B	-	-	-	8	8	8	-	-	-	8	8	8
										32	31	29

Légende

SE- Milieu socio-économique défavorisé

SE_0 Milieu socio-économique moyen

SE+ Milieu socio-économique favorisé

Sg.1 Sous-groupe témoin soumis à aucun film-stimulus

Sg.2 Sous-groupe témoin soumis au film-stimulus "Le Tombril"

Sg.3 Sous-groupe témoin soumis au film-stimulus "L'Anneau Magique"

B. Étapes de l'expérimentation

L'expérimentation se subdivise en deux étapes: 1) la période préparatoire immédiate et 2) l'expérimentation proprement dite.

1. Période préparatoire immédiate

a) L'insertion dans le milieu

La période préparatoire donne lieu à deux rencontres: une séance d'information auprès des professeurs impliqués et une rencontre avec les enfants pour les sensibiliser à l'équipement, à un stimulus filmique à structure ouverte et à des activités d'expression à l'aide de jeux.

Un premier contact avec le directeur de chaque école permet de rejoindre les professeurs intéressés à participer à l'expérience. Des informations sur le projet, les objectifs de la recherche et les modalités de l'expérimentation font l'objet des rencontres avec les professeurs. Ils participent à l'élaboration du calendrier des étapes de l'expérimentation, pour respecter la disponibilité de chacun.

b) Sensibilisation des enfants aux conditions expérimentales

Pour la période de sensibilisation des enfants, chacune des classes de l'échantillon reçoit la visite de l'expérimentateur en vue de

préparer les enfants et d'établir avec eux des rapports humains chaleureux. Ces rencontres d'une durée de deux à trois heures comportent la projection du "Rêve d'Icare" suivi d'activités d'expression. La trame narrative de ce film d'une structure inhabituelle s'appuie sur l'organisation visuelle des images et leurs rapports analogiques. Le choix de ce type de document s'avère nécessaire afin de préparer les enfants à voir les deux films stimuli, peu conventionnels. Il réunit les caractéristiques de ces derniers. Dans "Le Tombril" le contenu s'articule exclusivement sur les rapports iconiques analogiques; dans "L'Anneau Magique" le récit s'appuie à la fois sur la trame narrative verbale et sur la trame visuelle.

Rappelons une observation tirée des premiers échanges avec les enfants, lors de la phase préparatoire. Ceux-ci, devant des équipements peu familiers, réagissent plus à la nouveauté de l'appareil qu'au contenu du document présenté. Les productions enfantines en témoignent par la suite.

Un appareil vidéo (19 mm coul.), utilisé ultérieurement durant l'expérimentation, sert à la projection du film, "Le rêve d'Icare". Cette période préparatoire atteint de ce fait l'objectif de sensibilisation des enfants à l'équipement.

c) Déroulement des activités préparatoires à l'expression

Trois activités succèdent à la projection: verbalisation sur le film, jeu de mime-devinette, dessin à la craie de cire. Durant la première de ces activités, les élèves racontent individuellement et spontanément ce qu'ils retiennent du film en réponse à l'invitation suivante: "Raconte-moi le film que tu viens de voir". L'expérimentateur anime cette activité d'expression par un jeu de questionnements: "Que se passe-t-il à ce moment?", "et après?", "Pourquoi?", etc... L'activité subséquente, le jeu de mime-devinette, consiste à mimer un animal, ou quelque chose qui a des ailes, thème emprunté au film, "Le rêve d'Icare". L'expérimentateur invite un élève à mimer et le reste de la classe à deviner l'objet ou l'animal ailé à partir de la consigne "si j'avais des ailes comment je me transformerais". Si les participants ne devinent pas, le mime fournit des indices sonores. La dernière activité d'expression graphique et individuelle propose à l'enfant de produire un dessin à la craie de cire, en réponse au thème, "si j'avais des ailes, qu'est-ce que j'aimerais être?" Ces trois activités exploitent les matières d'expression multiples: le verbal, les mimes et gestes corporels, les sons (indices sonores), le visuel (dessins, couleurs, formes).

L'école en privilégiant d'habitude des activités d'expression verbale et restitutive, axées sur un contenu didactique, encourage l'enfant à chercher "la bonne réponse". Les activités préparatoires, en contrepartie, veulent favoriser une plus grande spontanéité dans l'expression, en faisant appel à tous les sens et en sollicitant une

multiplicité de réponses. La préparation des enfants à une expression spontanée par la levée des contraintes scolaires habituelles se conforme aux objectifs de l'expérimentation.

2. <u>L'expérimentation proprement dite</u>

Rappelons que la recherche se situe dans le contexte général de l'éducation artistique au primaire. Elle se propose d'étudier les effets produits par deux types de films, l'un à structure ouverte et l'autre à structure fermée, sur l'activité créatrice des enfants.

L'objet de cette étude porte plus spécifiquement sur la forme des reconstructions des enfants: complexité des formes et composantes structurales, dynamisme des éléments codiques, transformations des agencements inter-iconiques. Quelles sont les formes de ces productions, comment se différencient-elles en fonction de l'âge des sujets et de la nature des stimuli? Ce sont là les questions centrales de notre étude. Le dispositif expérimental décrit par le Tableau 6 met en place les conditions et situations déterminant l'expression icono-verbale des enfants, ou constructions, sources des informations et matériel d'analyse.

a) Dispositif expérimental

Deux sous-groupes expérimentaux et un sous-groupe témoin constituent le groupe global du dispositif expérimental (Tableau 6, p.66). Le sous-groupe 2 (Sg.2) assiste à la projection du film à structure ouverte "Le Tombril" (traitement X_1) et le sous-groupe 3 (Sg.3) voit le film à structure fermée "L'Anneau Magique" (traitement X_2). Les sujets de chacun des sous-groupes expérimentaux sont invités par la suite à construire un film (production P) à l'aide du même matériel d'expression non-verbal, les photogrammes tirés des films stimuli, et à compléter leur construction par des énoncés verbaux (V). Les sujets du sous-groupe témoin (Sg.1) produisent des constructions iconiques/verbales avec le même matériel expérimental sans être soumis toutefois à un stimulus filmique.

Le fait d'avoir recours à deux sous-groupes expérimentaux soumis à deux films-stimuli différents sur le plan structural (ouvert-fermé) et d'inviter les sujets de chacun des sous-groupes à réaliser la même tâche (produire des constructions iconiques/verbales) tient compte de l'objet de la recherche. Celle-ci étudie les constructions produites par des enfants soumis à deux stimuli filmiques différents, l'un à structure ouverte et l'autre à structure fermée.

Les productions du sous-groupe témoin, par leur comparaison avec celles des sous-groupes expérimentaux, vont permettre entre autres, de relever les éléments distinctifs empruntés à l'un ou l'autre des films stimuli.

Tableau 6

Dispositif expérimental

Groupes	Traitement	Productions
Sg.1	X_0	P_0 ($\bar{V}$ x V)
Sg.2	X_1	P_1 ($\bar{V}$ x V)
Sg.3	X_2	P_2 ($\bar{V}$ x V)

Sg.1 = sous-groupe témoin
Sg.2 = sous-groupe expérimental I
Sg.3 = sous-groupe expérimental II

X_0 = les sujets ne voient pas de film
X_1 = film-stimulus "Le Tombril"
X_2 = film-stimulus "L'Anneau Magique"

P = réponses ou productions des enfants
$\bar{V}$ = non verbal, organisation des photogrammes
V = verbal, énoncés verbaux conjugués à l'organisation des photogrammes

b) Le déroulement

L'expérimentateur procède d'abord à une période d'information. Il donne à la classe des explications sur les personnes ressources impliquées, sur le déroulement des activités et sur la répartition des élèves distribués au hasard dans chacun des sous-groupes.

En guise d'introduction, il rappelle aux élèves les motifs de sa visite par les propos suivants: "Comme je vous l'ai promis, chacun de vous sera invité à voir un film et à participer à un jeu. A certains moments je viendrai vous chercher par petits groupes de 8 élèves pour voir un film, à d'autres moments je vous amènerai un à la fois jouer avec mes amis à ce nouveau jeu. Malheureusement nous n'avons pas assez de jeux pour permettre à toute la classe de jouer au même moment. Le reste du temps vous continuez vos activités habituelles avec votre professeur et surtout vous gardez le secret sur le film et le jeu jusqu'à ce que tout le monde ait terminé".

Ensuite commence la période de mise en situation des sous-groupes. En premier lieu, l'expérimentateur prend les élèves du Sg.1 suivant la liste déjà établie de distribution des sujets et les accompagne chez les assistants pour les faire participer au jeu.

Lorsqu'ils ont terminé, les élèves du Sg.3 assistent en groupe de huit à la projection de "L'Anneau Magique" puis quatre d'entre eux rencontrent sur une base individuelle l'un des assistants qui leur fait exécuter le jeu des photogrammes. Après quoi, les quatre autres retournent en classe en attendant leur tour. Ensuite les élèves du Sg.2 voient le film "Le Tombril" et de la même façon participent à tour de rôle au jeu. Pendant que les assistants reçoivent les derniers élèves, le Sg.1 assiste à la projection de l'un ou l'autre des films. Le

déroulement des activités suit le même ordre avec toutes les classes impliquées dans l'expérimentation.

c) Conditions expérimentales

- Les lieux

Selon les constatations dégagées de la pré-expérimentation, il convenait d'isoler les sujets afin d'éliminer les interférences possibles. Ces conditions sont respectées lors de l'expérimentation grâce à la collaboration de la direction des écoles impliquées.

En effet, l'équipe de recherche peut disposer dans chaque école de cinq locaux: une salle de projection et d'accueil des petits groupes et quatre locaux pour les rencontres individuelles. Compte tenu des ressources de chacune des écoles, les rencontres individuelles ont lieu dans des salles de classes, des bibliothèques, des salles d'infirmerie, des petits salons, des ateliers d'arts plastiques ou de musique.

Les assistants de recherche s'adaptent aux dispositions physiques des lieux qui varient en termes de mobilier, d'espace et de surface d'affichage. Les bandes adhésives sur lesquelles les sujets collent les photogrammes sont placées sur des surfaces variables, tableaux verts, murs, ou même rebords des tables, suivant les possibilités des locaux.

- L'équipement:

Les appareils de la phase préparatoire immédiate, le magnétoscope (19 mm, coul.) et un moniteur télévisuel (52.5 cm, coul.) servent à la projection des films, durant l'expérimentation. Le seul problème rencontré se situe au niveau de l'acoustique des salles: les sujets doivent porter une attention plus soutenue. Rappelons que dans la phase pré-expérimentale, les conditions acoustiques de la salle de projection du Musée d'Art Contemporain s'avèrent supérieures.

- Ressources humaines:

L'équipe de recherche se compose de 6 personnes: l'expérimentateur, quatre assistants de recherche [1] et un projectionniste qui s'occupe du fonctionnement des appareils. Les fonctions de l'expérimentateur consistent, 1) à établir les contacts avec les élèves et les professeurs, 2) à planifier le déroulement des opérations, 3) à entraîner les assistants de recherche, 4) à coordonner les activités.

Durant l'expérimentation, l'expérimentateur rencontre les élèves de la classe, leur explique le déroulement des activités. Il invite d'abord les sujets du sous-groupe témoin à participer au jeu des photogrammes et les conduit chez les assistants de recherche. Ensuite, l'expérimentateur amène les élèves des sous-groupes expérimentaux par

---

[1]Nous tenons à remercier les assistants de recherche pour leur excellente collaboration.

groupes de huit à la projection de l'un ou l'autre des deux films, à la suite de laquelle les assistants de recherche prennent en charge quatre élèves. L'expérimentateur ramène les quatre autres en classe où ils reprennent leurs activités scolaires habituelles en attendant le moment de leur participation au jeu.

Le jeu des photogrammes requiert quatre assistants de recherche qui prennent en charge chacun un élève; ils observent et enregistrent les productions. Six personnes de formation universitaire, en majorité de niveau maîtrise, remplissent cette fonction. Deux d'entre elles, ayant participé à la phase expérimentale et acquis la maîtrise des instruments, collaborent avec l'expérimentateur à l'entraînement de deux nouveaux assistants de recherche. Après une période d'information sur les grilles et le jeu des photogrammes, ils s'exécutent avec les enfants, alors que les nouveaux observent et notent les comportements et constructions. A l'occasion d'une rencontre subséquente, la comparaison des résultats recueillis de part et d'autre permet de vérifier la concordance des notations.

C. Les instruments méthodologiques

Pour les fins expérimentales de la recherche, deux films servent d'outils déclencheurs de la production des enfants et un corpus de 44 photogrammes tiré des films-stimuli constitue un matériel iconique servant de matière d'expression aux enfants.

1. Les films: outils déclencheurs d'activités d'expression

Les deux films 16 mm transférés sur bandes magnétoscopiques (19mm coul.) d'une durée de 12 minutes chacun, "Le Tombril" et "L'Anneau Magique", l'un à structure ouverte et l'autre à structure fermée sont utilisés comme documents stimuli dans l'expérience du jeu avec photogrammes. Ces films ont pour fonction de déclencher des activités de production chez les enfants de 6 à 9 ans qui participent à l'expérimentation.

a) Le film "Le Tombril"

Le film "Le Tombril" développe le thème de la circularité. Les objets circulaires tels la cible, la goutte d'eau, l'oeil, les billes, les bulles se métamorphosent d'une forme à l'autre et virevoltent dans un grand mouvement de caroussel où tout "tourne en rond" pour l'enfant.

Dans le film "Le Tombril", l'organisation des éléments visuels est surtout régie par des rapports analogiques de formes et mouvement répondant à la logique des signifiants. La trame verbale du "Tombril" sert de contre-point poétique à la trame visuelle sans toutefois modifier la structure associative du film.

Par exemple: sur l'image d'un poisson un enfant dit "il était mauve, le roi poisson". La chaîne filmique se construit par ajouts

successifs d'éléments visuels lesquels ouvrent, par le jeu d'association plusieurs possibilités dans le déroulement du film.

Par exemple, dans la séquence III du "Tombril" les images de l'oeil et du gros plan des billes entretiennent des rapports métaphoriques entre elles donnés par les liens analogiques existant d'une part entre la forme de l'iris et celle de la bille et d'autre part entre les qualités de transparence de l'une et l'autre images. Le récepteur pourrait continuer intuitivement la chaîne associative amorcée dans le film et créer de nouvelles combinaisons, par exemple enchaîner avec une boule de crystal, un phare d'auto ou des bulles de savon, etc. La structure éclatée du "Tombril" se manifeste par la multiplicité de points de vue analogiques recouvrant un même objet, la circularité.

b) <u>Le film "L'Anneau Magique"</u>

Ce film raconte le récit de la fée de l'eau à la recherche de l'Anneau Magique qu'elle a perdu. Les cercles magiques aidés par le tombril, le gros poisson, le grand oeil et les enfants partent à la conquête de l'objet perdu avant que ne remonte le temps. Ils rencontrent sur leur chemin des opposants, le méchant bélier et le terrible léopard. Finalement, l'Anneau est retrouvé. C'est l'ours emprisonné qui l'a avalé, (l'appendice 10 donne les détails du texte).

La structure de "L'Anneau magique" est considérée moins ouverte que celle du "Tombril". Les éléments visuels de "L'Anneau Magique" s'organisent selon un itinéraire balisé verbalement en obéissant à la logique du récit. Le verbal agit ici comme facteur de fermeture. La trame narrative du verbal fixe le sens des images et en précise l'intelligibilité. A titre d'exemple, prenons la séquence des images de l'oeil, des billes et des manèges dans "L'Anneau Magique": "le grand oeil qui voit tout joue ici le rôle d'un adjuvant qui vient aider la fée à retrouver l"Anneau Magique; il lui répond: "par les billes qui roulent, par les manèges qui tournent, je n'en sais rien du tout". Cette réponse négative de l'oeil crée une nouvelle éventualité dans la quête de l'objet perdu. Le déroulement spatio-temporel des événements appréhendés ou anticipés s'ancrant dans le verbal génère une structure linéaire que nous considérons "fermée" pour les besoins de la recherche.

Dans l'expérience, ces deux films-stimuli prennent la valeur de variables indépendantes contribuant à la définition de nos hypothèses. Nous avons voulu vérifier si les degrés d'ouverture et de fermeture de ces films produisent des effets sur les constructions verbo-iconiques des enfants du point de vue de leur niveau de complexité structurale, de la conjugaison dynamique des codes et de leur niveau de transformation.

2. Le corpus de photogrammes

a) Son rôle: matériel de manipulation et d'expression

Le corpus se compose de 44 photographies couleurs, extraites des films-stimuli. Les photogrammes reflètent l'ensemble de la trame visuelle des films, chaque séquence y est représentée au moins par un fragment. Les critères guidant le choix des photogrammes sont expliqués plus loin (p.75).

Pour l'expérimentation, les assistants disposent de quatre jeux de photogrammes. Pour faciliter la manipulation, le photogramme de petit format (9 X 12,5 cm) est monté sur carton et plastifié. Au verso, on trouve un symbole d'identification et une bande velcro destinée à fixer le photogramme sur la surface d'affichage.

Pour les fins de l'expérimentation le corpus de photogrammes sert conjointement avec le verbal de support à l'expression. Il exerce une fonction ludique et permet par la combinaison d'images et de lexèmes une activité d'expression icono-verbale. Il sert de pivot initial et de matière d'expression privilégiée dans les constructions verbo-iconiques des enfants lesquelles ont fait l'objet d'analyses subséquentes.

b) Sa fonction expérimentale

Les essais faits durant la phase préparatoire révèlent que les

d'informations sur les processus de restitution et de transformation des films présentés aux enfants comme stimuli et suscitent des inférences manifestes dans les réalisations. Le vécu immédiat des enfants, les contenus des jeux de rôle et la forme de l'intervention neutralisent les effets du stimulus filmique sur leurs productions graphiques. Ces effets de centration de l'enfant sur son vécu constituent des variables incontrôlables dans les expressions verbale, corporelle ou graphique et occultent les résultats attribuables au film stimulus.

Il nous est apparu opportun de créer un matériel expérimental d'investigation liant plus directement stimulus filmique et activités de production. Ce fut le rôle des photogrammes, éléments visuels tirés des deux chaînes filmiques. L'organisation séquentielle identique des images dans les deux films, à la différence de la variation des éléments sonores justifie le choix d'éléments iconiques comme matière d'expression des réponses des enfants.

Les photogrammes présentés aux enfants comme activité ludique ont pour objectif de faciliter la fonction énonciative et de favoriser la participation des enfants.

c) Ses modes d'utilisation

L'utilisation du matériel de manipulation comme matière de l'expression donne lieu à des jeux combinatoires iconiques prenant la forme d'énoncés ou de récits en images que complètent verbalement les enfants. Ceux-ci sont invités à mettre en séquence les photogrammes de

leur choix, c'est-à-dire construire un film et à raconter verbalement son déroulement. Ils ont la liberté de combiner les photogrammes à leur guise ce qui représente un potentiel expressif riche.

La version finale des consignes concernant le jeu de photogrammes comprend les énoncés suivants:

- Nous avons ici ces images, le jeu consiste à choisir le nombre d'images que tu veux, à les placer sur le ruban adhésif pour faire le film que tu veux.
- Lorsque tu as terminé de placer les images, tu me racontes ton film.
- Quel titre donnerais-tu à ton film?

Il faut signaler l'attitude libérale des assistants par rapport à la consigne de mise en place des photogrammes sur la bande adhésive. Ils laissent les enfants libres d'utiliser le plancher commé surface d'affichage, le but principal du jeu étant de permettre à l'enfant de s'exprimer en organisant les images à son gré. Par conséquent, le ruban adhésif doit agir comme un élément destiné à faciliter l'expression et non comme une contrainte.

d) Ses critères de sélection et d'extension

L'ordre séquentiel des images dans le film sert de premier critère de sélection des photogrammes des corpus. Il s'agit de la place des images au début ou à la fin d'une séquence, des images-clefs d'une

séquence complète, des éléments constitutifs d'un motif ou des éléments transitionnels. Un second critère consiste dans une transition ménagée entre certaines images par la trame narrative verbale du film. Un troisième critère est le rôle d'actant. Les qualités intra-iconiques descriptives et narratives des images constituent le quatrième critère dit intra-iconique.

En plus de ces critères qualitatifs, c'est-à-dire de la valeur représentative des photogrammes, certaines contraintes matérielles liées à la manipulation des photogrammes pendant l'expérience ont servi de critère quantitatif. Le nombre total de photogrammes est fixé à quarante-quatre. Le manque de disponibilité des locaux dans les écoles et le peu de temps dont disposent les élèves nous ont amené à restreindre le nombre de photogrammes. Un nombre supérieur à cinquante exigerait un espace plus vaste pour la manipulation et pertuberait l'horaire des classes. Par contre, un nombre inférieur à vingt restreindrait le choix des élèves et appauvrirait leurs possibilités d'expression par l'organisation des éléments visuels.

- <u>L'ordre séquentiel</u>

Les photogrammes représentent des segments de la trame visuelle filmique. Ils ont été choisis pour ponctuer certains moments précis dans le déroulement de la séquence visuelle. En pratique, au moins un photogramme représente chacune des séquences. Certains en marquent le début ou la fin: les citrouilles (S,S') dans la séquence des citrouilles,

les pommes versées (SS) et la texture du chou (T) correspondent à l'ouverture et à la fermeture de la séquence du marché.

Figure 5. Le début et la fin d'une séquence

D'autres photogrammes sont des images-clefs représentatives d'une séquence complète. Dans la séquence du terrain de jeu, l'autobus scolaire (II) et les enfants sur le tourniquet (J) initient la séquence. L'image d'un enfant traversant le tuyau (K), suivie de celle du même enfant assis dans l'embouchure (LL), clôturent la séquence.

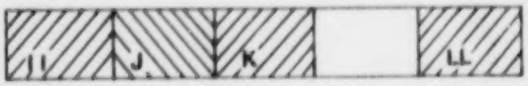


Figure 6. Images-clefs d'une séquence complète

Parfois dans les séquences formant un motif, tous les éléments constitutifs du motif sont retenus: (la goutte d'eau (A) et la cible (AA), dans la séquence du début du film forment un motif dont les deux éléments sont répétitifs),

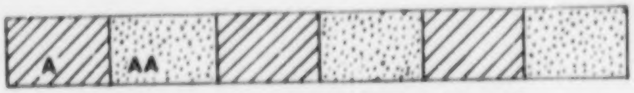


Figure 7. Tous les éléments du motif

Dans d'autres cas, un seul élément du motif a été choisi, ex.: dans la séquence des images de l'horloge en contrepoint avec les images

de la roue du manège, les trois photogrammes de l'horloge (Y',Y,YY) ont été retenus. Les horloges marquent une heure différente. Dans "L'Anneau Magique" elles jouent aussi le rôle d'actant et indiquent la temporalité dans ce récit. Par ailleurs les photogrammes du manège (F,V), choisis antérieurement, peuvent au besoin servir à compléter le motif.

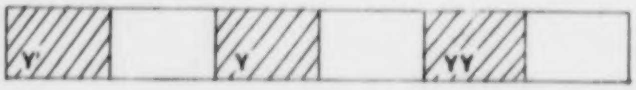


Figure 8. Un seul élément du motif

Certains photogrammes représentent les éléments d'une transition: les photogrammes du léopard (P) et de la fleur tachetée (PP), images charnières[1], terminent une séquence, la moto, et introduisent la suivante, les fleurs.

D'autres photogrammes formant une suite d'images immédiates illustrent une transition à double ou triple articulation[2]: les photogrammes de l'oeil (E), du gros plan de la bille (EE), de la vue d'ensemble des billes (EE'), forment deux chaînes telles que définies par Bergala (1977), l'une métaphorique [iris de l'oeil (E) motif interne de

---

[1]La charnière permet la liaison de deux images consécutives en liaison, la fin de l'une introduisant le début de l'autre.

[2]Transition de plusieurs images différentes en succession et assurant le passage d'une séquence à l'autre.

la bille (EE), l'autre métonymique [gros plan des billes (EE) suivi d'un plan d'ensemble des billes (EE')]. Cette dernière est en recouvrement avec la première. Ces photogrammes ménagent le passage de la séquence des poissons à celle des manèges.

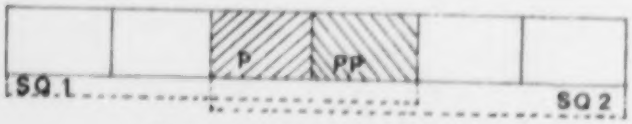


Figure 9. Double articulation

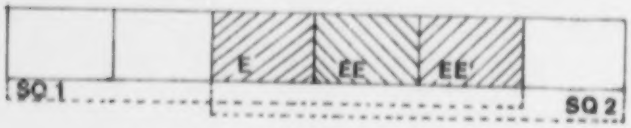


Figure 10. Triple articulation

- <u>Les articulations verbales</u>

Deux articulations correspondent à une transition assurée surtout par le support verbal. La séquence des tortues se termine sur l'image du petit garçon au coquillage (UU); l'image de l'enfant dans un train (V) introduit immédiatement après la séquence des roues de calèche (VV). La transition s'opère par les mots suivants: "Si j'étais un coquillage, je me changerais en train", dans "Le Tombril"; "Il lui faudra longtemps voyager pour le retrouver", dans "L'Anneau Magique".

- <u>Les principaux actants</u>

En plus d'être représentatifs au plan du déroulement visuel, le support verbal narratif a guidé le choix de certains photogrammes en fonction du rôle d'actants qu'ils jouent dans le récit, "L'Anneau Magique".

ex.: - la cible
- le nombril
- le léopard
- le bouc
- l'engrenage
- les horloges etc.

- <u>Les qualités intra-iconiques</u>

En plus des critères d'ordre séquentiel, les critères d'ordre intra-iconiques comportant les qualités descriptives et narratives intrinsèques des images ont aussi contribué à fixer le choix des photogrammes. Les descriptifs regroupent les images qui contiennent des indices d'identification de l'objet représenté; les narratifs par la mise en relation d'éléments multiples intra-iconiques (personnages, objets, lieux, etc.) créent un potentiel sur le plan de l'action.

Les descriptifs se divisent en figuratifs et non figuratifs. Les indices visuels des photogrammes figuratifs renvoient à l'objet référentiel. Ils possèdent un certain niveau de précision facilitant la

reconnaissance de l'objet représenté. Les figuratifs reproduisent les éléments dans leur totalité ou de façon partielle (gros plan, plan rapproché). La tortue (U), la marguerite (Q), le petit autobus (II) constituent quelques exemples de photogrammes figuratifs représentant la totalité de l'objet (figure 12, voir p.83).

D'autres images, l'oeil (E), le poisson (D), et l'ours (Z) s'insèrent dans le groupe des figuratifs présentant une vue parcellaire de l'objet.

Les qualités figuratives des éléments constitutifs de l'image posent parfois un problème d'ordre référentiel. Dans plusieurs images des films-stimuli, il y a absence d'indices identificateurs permettant de situer nettement l'objet représenté dans le contexte filmique. Dans la séquence des ballons, par exemple, les nombreux gros plans des couleurs rouge et jaune rendent difficile l'identification des ballons: la couleur prédomine au détriment de la forme des ballons. Cette faible capacité référentielle (au ballon) des gros plans de couleurs a eu pour effet de restreindre le choix des photogrammes aux premières images reproduisant la forme des ballons. La figure 11 illustre ce phénomène.

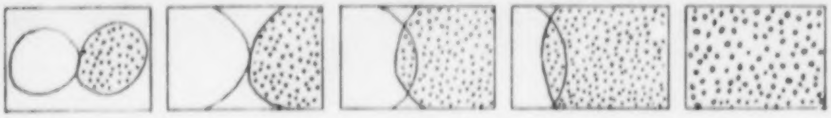


Figure 11. Schématisation des différents plans de la séquence du ballon.

Les qualités d'aplat et de flou de l'image par rapport à la détermination de l'objet caractérisent les photogrammes non figuratifs. Ce glissement référentiel renvoie aux qualités formelles de l'objet (couleur, texture, mouvement, forme), pourvu qu'il réfère au contexte filmique. A titre d'exemples, le gros plan de l'oreille (TT), la texture du chou (T), le phare lumineux (O) s'inscrivent dans le groupe des non figuratifs (figure 12, p.83).

Le pouvoir évocateur des images, leur capacité à entraîner un processus de transformation, d'interprétation et de projection[1] ont orienté le choix des photogrammes non figuratifs.

Certains photogrammes narratifs sont retenus en fonction de leur potentiel sur le plan de l'action. La mise en relation d'éléments dynamiques dans l'image, tels des personnages, objets ou lieux, laisse présager une éventualité, un passage à l'acte ou un achèvement, étapes essentielles à l'élaboration d'un récit. Il est à noter que les images possédant les qualités narratives étaient en nombre restreint par rapport à l'ensemble des images descriptives composant les films-stimuli.

---

[1]Ce matériel non figuratif se rapproche du matériel des tests psychologiques de projection. Exp.: test Rorschach, T.A.T., etc.

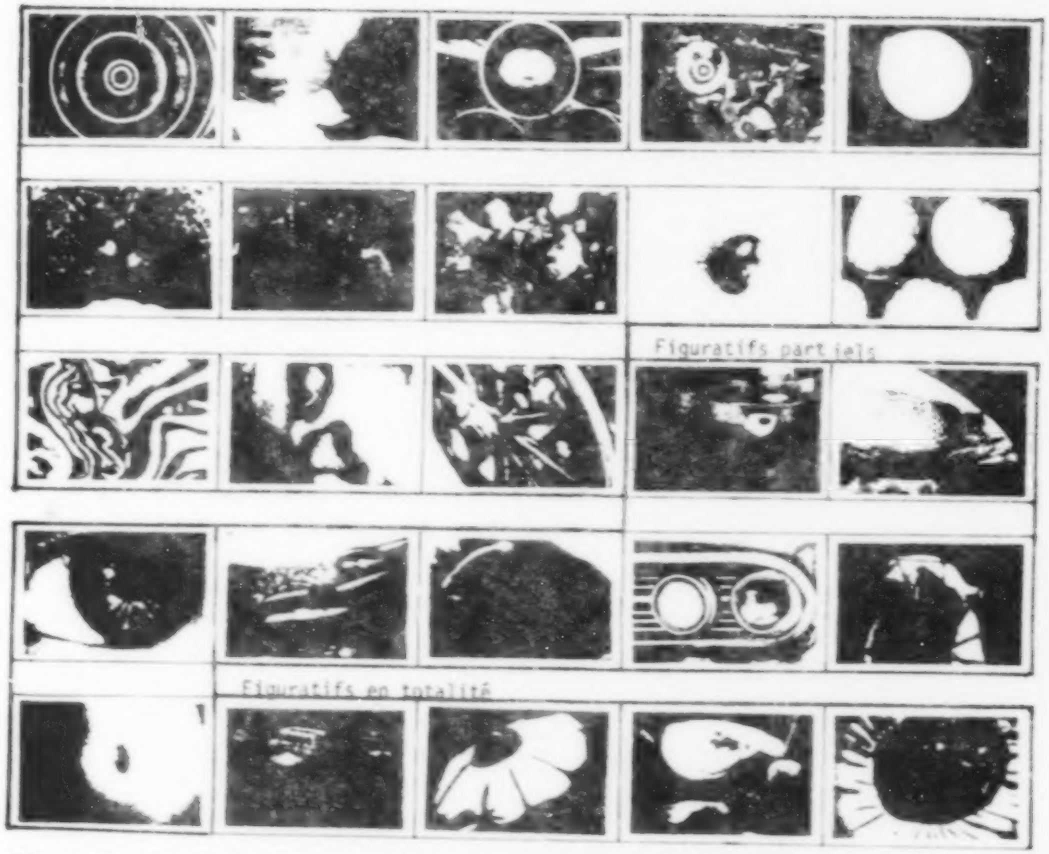


Figure 12- Photogrammes descriptifs figuratifs et non figuratifs

L'organisation séquentielle des images dans les deux chaînes s'articulent en fonction des rapports métonymiques et métaphoriques qu'entraînent les images en contiguïté (un image en appelle une autre).

Dans "L'Anneau Magique" le support sonore détermine les qualités narratives des images. Le récit verbal situe les images dans un contexte narratif filmique. La narrativité réside surtout en dehors de l'image et repose sur la trame sonore verbale. Compte tenu de ces limites, quatorze images, répondant au critère de narrativité, ont élargi le corpus de photogrammes. Les narratifs se divisent en photogrammes isolés et en chaînes. Quelques photogrammes narratifs isolés tels les enfants dans le bois (X), la petite fille qui mange une orange (R+), le petit garçon sur la moto (N) contiennent assez d'éléments narratifs dans une seule image pour générer un récit éventuel. Le nombre d'images en succession possédant des éléments communs susceptibles, par leur mise en relation, de provoquer un récit caractérise les photogrammes narratifs en chaînes (figure 13, p.85).

Par exemple un lieu commun relie les deux images des citrouilles (S',S); elles évoluent dans un même environnement champêtre. Les deux images de la petite fille qui avance et ensuite s'asseoit dans un tuyau (K,LL) illustrent une action en continuité. Il y a amorce d'un mouvement dans une image et aboutissement de l'action dans l'autre, (avance---s'asseoit). Dans le cas des billes, des objets possédant les mêmes caractéristiques entraînent le déroulement d'une action. Le gros plan d'une bille suivi du plan d'ensemble d'un groupe de billes en

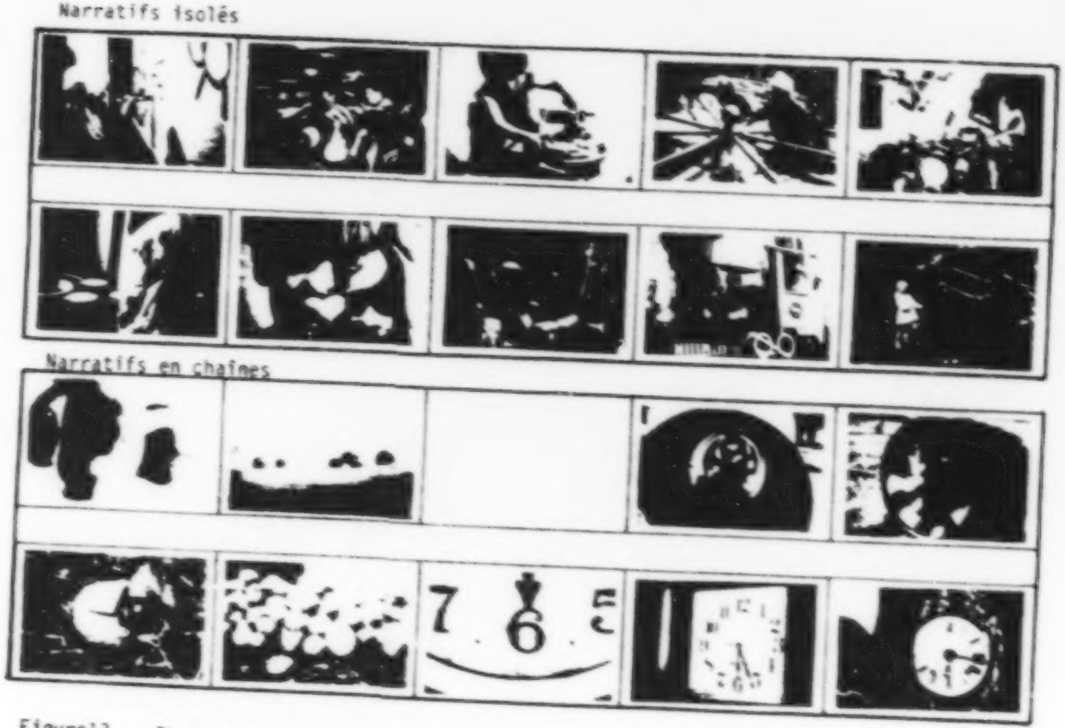


Figure13 - Photogrammes narratifs isolés et en chaînes

mouvement (EE,EE') laisse présager une action éventuelle ou un achèvement (les billes tombent). Les images des billes isolées ne possèdent aucune qualité narrative alors que, regroupées, elles peuvent générer un récit. La temporalité marque le lien narratif entre les trois images d'horloge (Y',Y,YY); elles représentent trois moments précis dans le temps. Un phénomène presque identique aux billes se produit dans le cas des horloges: le regroupement des trois images d'horloge crée des liens narratifs dans l'élaboration de récits éventuels alors que l'image d'horloge isolée diminue ce potentiel narratif.

Le tableau 7 (p.87) résume les critères fixant le choix des photogrammes entrant dans le corpus.

3) Les fiches d'observation et de notation

Les assistants disposent de fiches d'observation et de notation pour relever les comportements et constructions des enfants pendant le jeu avec photogrammes. Ces fiches servent à consigner les résultats bruts de l'expérimentation.

a) Fiche A d'observation

Cette fiche a pour fonction de relever les comportements verbaux et non-verbaux des enfants observés durant l'expérience du jeu avec les photogrammes (appendice 4).

Tableau 7
Critères de choix des photogrammes

Critères		Facteurs		Applications
Qualitatifs	Ordre séquentiel	Images du début ou de la fin d'une séquence		Citrouilles (S,S'), pommes (SS), chou (T), ...
		Images clefs d'une séquence complète		autobus (II), tourniquet(J), enfant traversant tuyau (K), ...
		Images en tant qu'éléments du motif		goutte d'eau (A), cible (AA) horloges (Y', Y, YY) ...
		Images transitionnelles		léopard (P), fleur (PP), etc.
	Articulations verbales de la trame narrative			coquillage (VV), train (V), ...
	Principaux actants			cible (AA), nombril (RR'), léopard (P), bouc (L), ...
	Qualités intra-iconiques	descriptives	non figuratif	tuyaux (HH), engrenage (I), ...
			figuratif	poisson (D), oeil (E), ...
		narratives	isolée	enfant et toupie (G), enfant sur moto (N), ...
			en chaînes	enfants dans tuyaux (K, LL)
	Potentiel expressif des photogrammes			
Quantitatifs	Espace suffisant pour la manipulation			
	Durée du jeu			
	Potentiel expressif des photogrammes			
	Quantité manipulables			44 photogrammes retenus.

Elle a permis de suivre les comportements des enfants durant l'expérience et de repérer, grâce aux commentaires des expérimentateurs, les problèmes pouvant survenir pendant le déroulement de l'expérimentation. Ces informations n'ont pas servi par la suite au traitement des données mais occasionnellement à leur [illegible]asion, l'objet de la recherche portant sur les constructions des enfants.

b) <u>Fiche B de notation</u>

Elle sert à consigner les éléments iconiques et verbaux faisant partie de la construction de l'enfant. Ce relevé des données brutes de la fiche B a contribué à élaborer les fiches de transcription analytique et synthétique des productions verbo-iconiques des enfants (appendice 3).

Après l'expérimentation, nous avons procédé à l'analyse des résultats. Ceux-ci ont d'abord été concrétisés sous forme de fiches analytiques, synthétiques et structurales (appendice 5). Ces fiches décrivent en termes ou symboles concis le contenu et les arrangements des constructions individuelles en fonction des hypothèses formulées précédemment.

Le devis informatique a repris les informations pertinentes des différentes fiches (appendice 6). Par la suite, le traitement informatique a distribué les résultats en respectant les entrées relatives aux

différentes variables[1]. Les tableaux statistiques que nous livrons dans le prochain chapitre présentent ces résultats; nous nous attacherons à interpréter leur signification en fonction des hypothèses et en les interrogeant pour dégager comment les enfants s'expriment de façon icono-verbale.

---

[1]L'auteur remercie monsieur J.G. Blais, agent de consultation en recherche à la F.S.E., pour ses conseils dans la préparation du devis et l'analyse statistique des résultats.

Chapitre IV

Analyse des résultats

Les résultats exposés dans ce chapitre ont été cumulés à partir d'une série de fiches analytiques (C1, C2, C3), synthétiques (F1, F2) et structurales (E1, E2) et traités statistiquement à partir d'un devis informatique. Le lecteur trouvera la description détaillée de ces fiches et un exemplaire du devis dans les appendices 5 et 6.

Nous présentons maintenant le fruit de l'analyse des résultats en nous référant au plan de schématisation des hypothèses présenté dans le chapitre sur l'opérationalisation des concepts (voir p.24). Ce plan regroupe trois schémas (appendice 1). Le schéma I illustre les facteurs de complexité, forme et composantes structurales des productions verbo-iconiques des enfants (première hypothèse). Le schéma II présente le facteur de relation dynamique des composantes verbo-iconiques (deuxième hypothèse). Ces deux schémas s'organisent selon un classement hiérarchique comportant l'échelon, le type, la classe, l'ordre, le groupe et le niveau. Le schéma III montre les niveaux de transformation des constructions des enfants (troisième hypothèse). La présence ou l'absence d'éléments d'ouverture et de fermeture similaires au film, les enchaînements où les images s'organisent dans le même ordre ou dans un ordre différent du film, avec ou sans modifications, servent d'indicateurs des niveaux de transformation. Nous donnerons une description plus détaillée des schémas lors de la présentation des résultats en fonction de chacune des hypothèses.

Un bref rappel de la problématique et du schéma expérimental précédera la description et l'interprétation des résultats, propos de ce quatrième chapitre.

Rappelons que l'objet de la recherche consiste à étudier les formes de production des élèves de première et troisième année générées par les documents filmiques à structure plus ou moins ouverte.

Cette étude se situe dans le cadre d'une approche pédagogique ouverte en éducation artistique à l'élémentaire. Nous nous demandons comment l'ouverture d'un document déclencheur tel que le film peut influencer les constructions verbo-iconiques élaborées par les enfants. Cette question nous amène à examiner leurs productions selon trois aspects bien distincts: le niveau de complexité de l'organisation structurale des constructions (forme et composantes structurales); l'interaction dynamique des codes linguistique et iconique des constructions; le niveau de transformation des constructions en fonction des stimuli (référent filmique).

La description et l'interprétation des résultats tiendront compte de trois axes d'analyse: la structure sur laquelle se greffe la première hypothèse, les codes (deuxième hypothèse) et les processus de transformation (troisième hypothèse).

Le dispositif expérimental prévoit la participation de 185 élèves, garçons et filles de 1ère et 3e année, à des activités d'expression verbo-iconique (jeu de photogrammes) à partir de trois mises en situation qui diffèrent en fonction des stimuli. Le groupe d'âge des 6-7 ans réunit 93 sujets et celui des 8-9 ans, 92 sujets. Ils se répartissent respectivement en 2 sous-groupes expérimentaux soumis aux stimuli filmiques et un sous-groupe témoin comprenant chacun 30 sujets. Le sous-groupe 1 (Sg.1) n'a pas vu de film-stimulus, le sous-groupe 2 (Sg.2) a visionné le film-stimulus le plus ouvert "Le Tombril" et le sous-groupe 3 (Sg.3) le moins ouvert "L'Anneau Magique".

A. Hypothèse I: les niveaux de complexité des constructions

Nous allons maintenant examiner les productions des enfants en fonction de la première hypothèse. Celle-ci suppose un rapport de complexité entre la forme des stimuli et l'organisation structurale des constructions des enfants.

Plus le stimulus filmique utilisé comme document déclencheur est ouvert, plus les constructions verbo-iconiques élaborées par les enfants seront complexes sur le plan de leur forme et composantes structurales. La nature et le nombre d'unités structurales serviront d'indicateurs du niveau de complexité des constructions.

L'hypothèse soulève donc deux sous-questions correspondant aux facteurs A et B de complexité: quelles sont les formes structurales adoptées par les enfants dans leurs productions (facteur A de complexité); comment les composantes structurales se présentent-elles en termes d'unités, d'organisation des unités et d'articulations (facteur B de complexité)?

1. Facteur A: Forme structurale (types et classes)

Les constructions, compte tenu de leur forme structurale sont réparties selon les trois types: référentiel, diégétique et mixte, puis selon six classes. Nous donnerons les règles de répartition de ces constructions en types et en classes, puis les résultats en fonction de ces divisions.

a) Règles de répartition des constructions en types

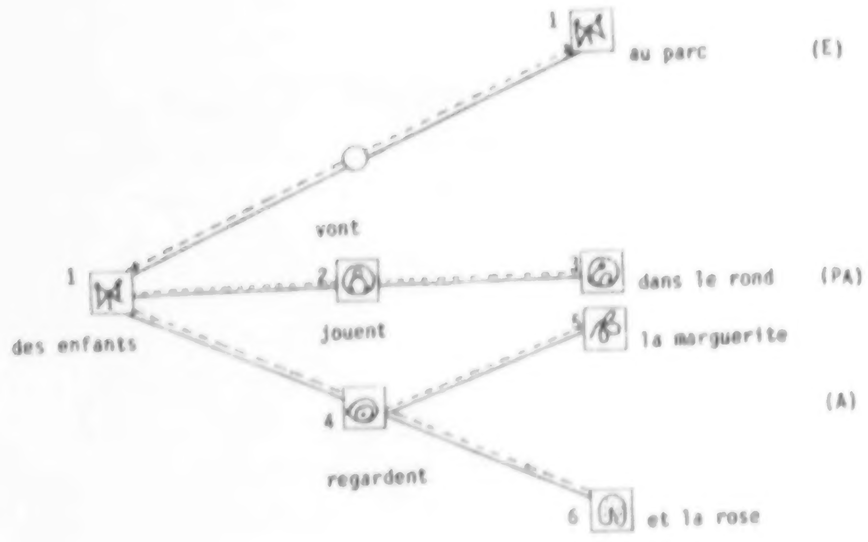
Les constructions de type référentiel se caractérisent par la présence prédominante d'éléments verbo-dénotatifs ou descriptifs dans une proportion des 2/3 par rapport à des éléments verbo-narratifs (proportion 1/3). Dans le type diégétique les proportions s'inversent: 2/3 d'éléments verbo-narratifs, 1/3 d'éléments verbo-dénotatifs et descriptifs. Dans le type mixte, les éléments verbo-narratifs et verbo-descriptifs se distribuent selon des poportions comprises entre 1/3 et 2/3.

- <u>Type diégétique</u>

Les rapports dénotatifs, descriptifs, énonciatifs et narratifs entre le verbal et l'iconique servent à définir à quel type appartient telle ou telle construction.

Dans le cas où les éléments verbaux conjugés aux éléments iconiques engendrent le déroulement spatio-temporel des événements, la construction est considérée de structure diégétique.

Voici un exemple d'une construction de type diégétique (100-I-F9) narratif.



Dans cette construction diégétique, l'événement spatio-temporel se concrétise par les éléments verbo-iconiques narratifs, personnages (enfants), actions (vont, jouent, regardent), lieux (au parc, dans le rond) et objets (marguerite, rose). Une éventualité se dessine. L'intention des enfants d'aller au parc se manifeste dans le photogramme (J) renforcé par le support verbal, "Des enfants vont au parc". Les photogrammes (K, LL) et les paroles "ils jouent dans le rond" suggèrent la progression dans le temps et l'espace où se situe l'action de jouer. Les photogrammes (E, Q, PP) et les éléments verbaux "ils regardent la marguerite et la rose" apportent un changement d'activité au jeu dans le parc. L'action de regarder les fleurs met un terme à la séquence narrative du récit de l'enfant.

- Type référentiel

La construction est dite référentielle si l'ensemble des éléments verbaux dénotent ou décrivent le contenu référentiel des images sans qu'il y ait continuité spatio-temporelle de l'une à l'autre.

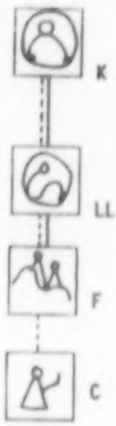
Dans la consctruction qui suit, l'enfant décrit verbalement les actions et les personnages présents dans les photogrammes K, LL et C. Ici, comme les éléments verbaux détaillent le contenu référentiel de l'image, ces trois photogrammes se situent dans la classe descriptive. Les paroles de l'enfant se rapportant au photogramme (F) désignent les personnages "le petit gars avec son frère" sans décrire ni l'action (jouer), ni l'objet (manège), ni le contexte (parc d'amusement). Le

verbal exerce ici une fonction de désignation, en identifiant un seul aspect représenté, les personnages, sans référence à l'action et permet de placer ce photogramme dans la classe dénotative.

Voici à titre d'exemple une construction de type référentiel (174-III-F6):

Iconique

Verbal



"Un petit garçon qui se promène avec une roue"

"La petite fille a roulé avec une roue"

"Le petit gars avec son frère"

"La petite fille est en train de peinturer"

b) Règles de répartition des types en classes

Les constructions de type référentiel ont été réparties en trois classes: dénotative, descriptive et déno-descriptive. Dans l'analyse, nous avons procédé à la répartition en partant des critères suivants: les constructions de la classe dénotative se caractérisent

par la présence prédominante d'éléments verbo-désignatifs dans une proportion de 2/3 par rapport aux éléments verbo-descriptifs; l'inversion des proportions donne lieu à la classe descriptive. Pour appartenir à la classe intermédiaire, la proportion d'éléments verbo-dénotatifs par rapport aux descriptifs ou inversement se situent entre 5/12 et 7/12. Ce critère proportionnel permet de faire ressortir les tendances des différentes classes et de fournir un outil de démarcation.

- Classe dénotative

Au plan qualitatif, cette première classe, dénotative, se définit par les rapports de désignation que le verbal entretient avec l'image. Dans les constructions référentielles dénotatives le support verbal, ce qui est raconté sur l'image, sert à nommer ou identifier un objet singulier représenté sur les photogrammes. Par exemple un seul mot peut nommer l'objet référentiel du photogramme (poisson, ballon) ou certains termes désignatifs peuvent précéder l'identification de l'objet (C'est... Y avait... Il est... Il y a... Ici, il y a... Ici, c'est... etc.)

Voici quelques fragments tirés des constructions référentielles où prédominent les éléments dénotatifs:

N

Une moto avec un gars.

Y avait une moto.

D

Il y avait un poisson.

Ça c'est un poisson.

- <u>Classe descriptive</u>

Les constructions entrant dans la deuxième classe du type référentiel se caractérisent par la fonction explicative qu'exerce le verbal dans son rapport avec l'image. Les éléments verbaux des productions de la classe descriptive évoquent certains traits pertinents décrivant le contenu référentiel de l'image en termes d'action. Dans les constructions appartenant à cette classe les éléments descriptifs prédominent.

Voici quelques fragments tirés des constructions référentielles descriptives:

Les petites filles faisaient des choses.

C Ça, c'est une fille qui peinture.

Le poisson tournait tout le temps.

D Le poisson nage dans l'eau

- <u>Classe déno-descriptive</u>

Celle-ci englobe des constructions qui comptent des éléments dénotatifs et descriptifs dans des proportions égales.

Les constructions de type diégétique se séparent en trois classes: énonciative, narrative et éno-narrative.

- Classe énonciative

Au plan qualitatif, la classe énonciative se définit par la présence d'éléments verbaux qui, dans leur rapport avec les images, évoquent un contenu imaginaire en termes de passage à l'acte. Cet apport verbal constitue une amorce de récit par l'action mais avec continuité spatio-temporelle limitée à un événement. Nous avons représenté graphiquement l'agencement des lexèmes et des images de l'énoncé par un schéma linéaire simple. Un exemple d'une représentation typique de l'énoncé est donné par la figure 14. Les unités structurales narratives sont disposées graphiquement à l'horizontale, pour représenter l'axe syntagmatique. Dans la figure 14, les points (1-2-3) de jonction de la chaîne parlée ou de la chaîne iconique (2-3-4) sont reliées par des traits pleins ou pointillés illustrant les rapports verbaux, iconiques ou verbo-iconiques entre les unités structurales narratives. Lorsque les éléments iconiques entretiennent des liens métaphoriques et typologiques, ils sont réunis en ordonnée par un trait pointillé.

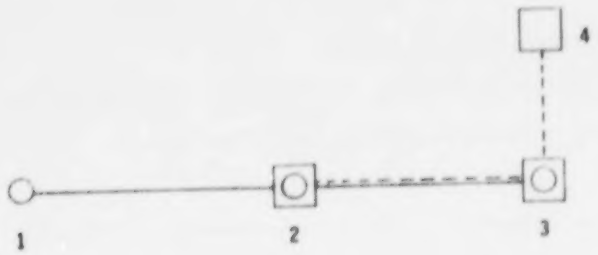
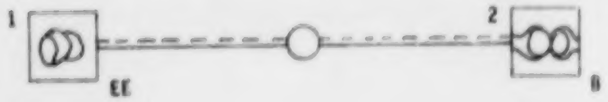


Figure 14 - Schéma typique de l'énoncé

Dans le fragment illustré plus bas, le photogramme des billes (EE) est relié à celui des ballons (B) par l'action de "tomber" exprimé verbalement par l'enfant. Cet énoncé constitue un seul passage à l'acte et ne laisse entrevoir aucun déroulement éventuel.

Voici un fragment tiré des constructions diégétiques énonciatives:



"La bille, tombe dans le ballon"

Analytiquement, les constructions diégétiques de la classe énonciative revêtent une forme structurale moins évoluée (amorce de récit) ou de niveau inférieur de complexité en comparaison de celles de la classe narrative (récit).

- Classe narrative

Dans les constructions diégétiques, la classe narrative se caractérise par le déroulement dans le temps et l'espace d'événements régis par la logique du récit. Les éléments verbo-iconiques formant la séquence dans le récit (ouverture, éventualité, passage à l'acte, achèvement ou non-achèvement et fermeture) servent de fil conducteur narratif dans la poursuite des événements. A l'intention manifeste succèdent des

actions menées par différents personnages (protagoniste, adjuvant, influenceur, opposant, etc.) rendant possible ou non l'atteinte des buts poursuivis.

Dans le cas des séquences (figure 15) la représentation schématique de l'organisation des images et lexèmes se ramifie et se complexifie. Le schéma devient arborescent, la figure 16 est le schéma typique d'une séquence. Ses ramifications montrent la filiation des diverses branches d'une **même** séquence [éventualité (E), passages à l'acte (P.A.), achèvement (A)] à un tronc commun, c'est-à-dire au protagoniste ou aux divers actants initiateurs de l'action. Les mini-séquences d'ouverture (O) et de fermeture (F) d'un récit sont souvent représentés à l'horizontale sur un axe syntagmatique.

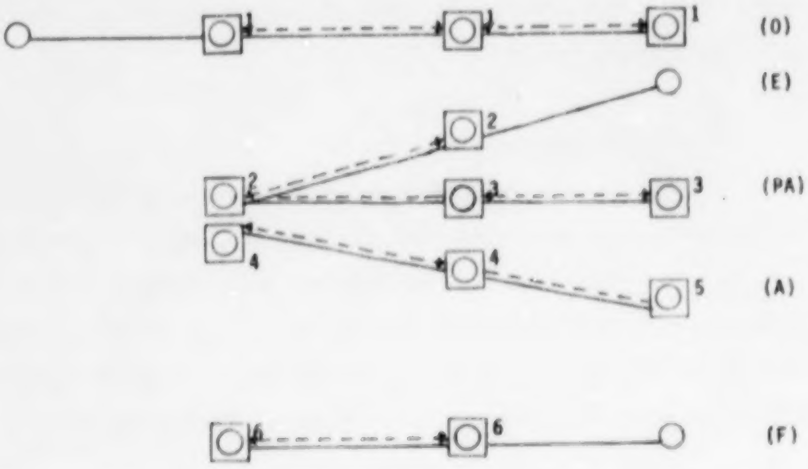
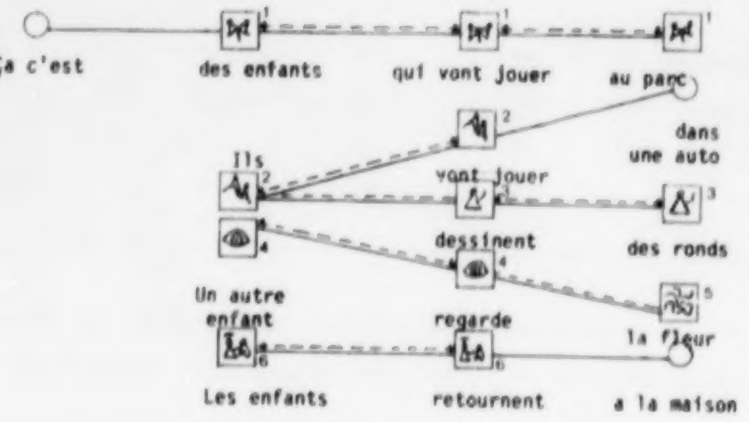


Figure 15 - Schéma typique d'une séquence

Le récit illutré plus loin comporte une séquence type avec ouverture et fermeture qui peut s'analyser de la façon suivante. Le récit est initié par la présentation des personnages et du lieu, autant dans le photogramme J, que dans l'énonciation de l'enfant "Ça c'est des enfants qui vont jouer au parc". Cette ouverture introduit la séquence proprement dite. Une éventualité se dessine dans le photogramme F, une intention se manifeste par l'action de jouer exprimée verbalement par l'enfant. Le passage à l'acte se concrétise dans le photogramme C, par l'activité de jouer, "ils dessinent des ronds". La séquence prend fin (achèvement) avec une nouvelle activité de l'enfant "regarder la fleur". Le changement d'activité et de lieu, suggéré par le photogramme X et les paroles "Les enfants retournent à la maison", marque la fermeture de ce récit.

Voici le schéma d'un récit type à une séquence, tiré des constructions diégétiques narratives:



- Classe éno-narrative

Celle-ci réunit les constructions qui combinent simultanément la moitié d'éléments verbaux énonciatifs et la moitié de narratifs.

c) Répartition des constructions en types

La distribution des constructions en types à partir du critère des 2/3, permet d'opérer des regroupements (non pas des profils nets) et de dégager des tendances générales. Comme l'indique le tableau 8, sur les 185 constructions verbo-iconiques, le référentiel réunit 98 sujets, le diégétique 80 et le mixte 7.

Tableau 8

Répartition des constructions en fonction de leur type et des stimuli

Types de constructions	Stimuli			Totaux
	Sg.1 sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	
Diégétiques	45	28	25	98
Référentielles	14	32	34	80
Mixtes	3	1	3	7
Totaux	62	61	62	185

Peu de constructions appartiennent au type mixte. En réalité, il y a un phénomène de polarisation marquée: les constructions se

répartissent en deux pôles, diégétique et référentiel. Ce qui rend très difficile l'interprétation des productions de type mixte (7/185).

Maintenant si nous examinons les productions en tenant compte des groupes expérimentaux et témoin ainsi que de l'âge des sujets, nous pourrons observer comment elles se répartissent dans les trois types. Selon l'hypothèse, les sujets du sous-groupe 2 (Sg.2) soumis au stimulus filmique le plus ouvert "Le Tombril", devraient produire des constructions de type diégétique en plus grand nombre que ceux du sous-groupe 3 (du film le moins ouvert "L'Anneau Magique").

Dans un premier temps nous allons comparer les résultats en fonction de l'âge, puis en second lieu, en fonction des deux groupes expérimentaux sans tenir compte du groupe témoin afin de vérifier s'il y a une relation entre l'ouverture des films et le niveau de complexité de la forme structurale des constructions. Dans un troisième temps, nous allons examiner les performances du groupe témoin en rapport avec celles des Sg.2 et Sg.3.

- Selon l'âge

Les résultats, compte tenu de la variable âge (tableaux 9 et 10), indiquent que parmi les enfants ayant vu l'un ou l'autre films, les plus âgés (8-9 ans) produisent un nombre plus élevé de constructions de

type diégétique (52% et 58%) que les 6-7 ans (30% et 33%). La figure 14 (p.109) montre comment s'inversent les résultats des sujets ayant vu les films entre les deux groupes d'âge pour les constructions de type référentiel et diégétique.

- Selon les groupes expérimentaux

Si nous examinons les résultats de chacun des groupes expérimentaux, que constatons-nous par rapport aux constructions diégétiques, puis référentielles?

Dans les deux sous-groupes expérimentaux (Sg.2 et Sg.3) les sujets réalisent des constructions diégétiques en nombre presqu'égal: 1/3 des plus jeunes du Sg.3, "L'Anneau Magique" et du Sg.2 "Le Tombril"; chez les plus âgés, les réponses diégétiques regroupent 15 sujets sur 29 ou 42% du Sg.3 , "L'Annneau Magique" et 18 sujet sur 31 ou 58%, du Sg.2, "Le Tombril".

Le tableau 9 (p.107) révèle que chez les plus jeunes, la différence est quasi nulle, (3%). Chez les plus âgés, les sujets du Sg.2 ayant vu le film le plus ouvert, "Le Tombril", ont tendance à produire un nombre légèrement plus élevé de constructions de type diégétique que ceux du Sg.3 soumis au stimulus le moins ouvert, "L'Anneau Magique". Cette tendance peu marquée mais positive des deux groupes d'âge va dans le même sens que l'hypothèse mais ne la confirme pas de façon statistiquement significative.

Tableau 9

Constructions diégétiques, référentielles ou mixtes des enfants de 8-9 ans

Types de constructions	Stimuli			Totaux
	Sg.1 sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	
Référentielles	1	12	12	25
Mixtes	1	1	2	4
Totaux	32	31	29	92

Tableau 10

Constructions diégétiques, référentielles ou mixtes des enfants de 6-7 ans

Types de constructions	Stimuli			Totaux
	Sg.1 sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	
Diégétiques	15	10	10	35
Référentielles	13	22	20	55
Mixtes	2	0	1	3
Totaux	30	33	30	93

Pour les constructions de type référentiel le nombre de sujets varie peu d'un sous-groupe à l'autre. Nous trouvons le même pourcentage d'enfants âgés de 6-7 ans, 67% ou 22/33 du Sg.3 (L'Anneau Magique) et 20/30 du Sg.2 (Le Tombril) qui produisent des constructions référentielles; chez les 8-9 ans, cette forme structurale réunit 12 sujets sur 29 ou 41% du Sg.3 (L'Anneau Magique) et 12 sujets sur 31 ou 39% du Sg.2, donc un écart inférieur à 3%. Bref, dans le cas des productions de type référentiel, les différences entre les groupes expérimentaux de mêmes âges sont peu marqués: l'écart n'est que de 3% pour les 8-9 ans, il est nul dans le cas des 6-7 ans.

Les écarts peu importants entre les productions diégétiques et entre les productions référentielles dans chacun des groupes expérimentaux ne permettent pas d'établir qu'il y a eu une relation entre la structure plus ou moins ouverte des films et le niveau de complexité de la forme structurale des constructions. En d'autres termes, les performances ou diégétiques ou référentielles des sujets dans chaque tranche d'âge sont sensiblement égales. Mais si la comparaison s'établit entre les réponses des sujets en fonction de leur âge, les plus âgés produisent plus de diégétiques et moins de référentielles.

- Selon les groupes expérimentaux et témoin

La figure 16 fait ressortir dans chaque groupe d'âge, de nettes différences entre les constructions du groupe témoin comparativement à celles des deux groupes expérimentaux.

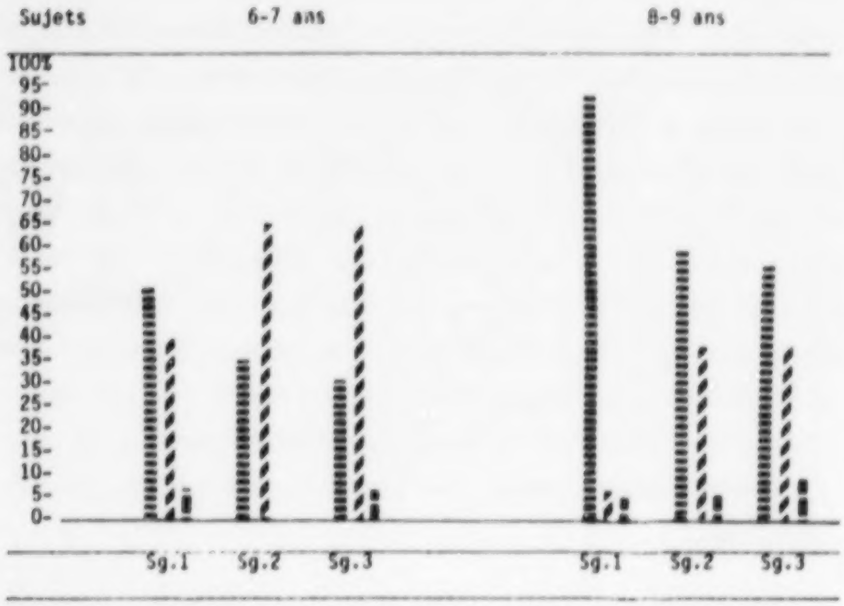


Figure 16 - Comparaison des constructions diégétiques, référentielles et mixtes produites par les 3 sous-groupes en fonction des niveaux d'âge. Pourcentage du nombre total de sujets par sous-groupes.

Diégétique   Référentiel   Mixte

Chez les 8-9 ans du groupe témoin la quasi totalité des productions sont de type diégétique, Sg.1: 93%, Sg.2 et Sg.3: 52%. La proportion des constructions référentielles du groupe témoin est très faible par rapport à celles des groupes expérimentaux Sg.1: 3%, Sg.2 et Sg.3: 40%. Chez les 6-7 ans du groupe témoin, les constructions diégétiques (50%), dominent sur les constructions référentielles, (43%) alors que c'est l'inverse dans les groupes expérimentaux. En somme, les performances du groupe témoin (Sg.1), par rapport à celles des groupes expérimentaux, révèlent des écarts très marqués chez les plus âgés dans le cas des productions diégétiques et chez les plus jeunes des écarts moins marqués dans le cas des productions référentielles. En résumé, dans les deux groupes d'âge, les sujets du groupe témoin produisent un nombre plus élevé de constructions de forme structurale complexe (type diégétique) et un nombre moins élevé de type référentiel que ceux qui ont visionné les films stimuli "L'Anneau Magique" et "Le Tombril". Cependant ces résultats sont plus marqués pour les enfants de 8-9 ans que pour ceux de 6-7 ans.

En conclusion, le rendement du groupe témoin comparativement à celui des groupes expérimentaux indique une prédominance des productions de type diégétique, niveau supérieur de complexité par rapport au type référentiel, niveau inférieur de complexité, qui prédomine chez les sujets qui ont vu un film. Au plan de l'hypothèse, les résultats du groupe témoin correspondent aux performances qui étaient attendues des sujets soumis au stimulus le plus ouvert (Sg.2, "Le Tombril").

Nous étudierons aux plans qualitatif et quantitatif les constructions en fonction de leur répartition dans les classes dénotative, descriptive, déno-descriptive (constructions référentielles) et énonciative, narrative et éno-narrative (constructions diégétiques); en second lieu, nous donnerons un aperçu global de la répartition des constructions dans des classes compte tenu de l'âge des sujets.

Nous répondrons plus loin à l'interrogation soulevée par les performances des sujets plus âgés et plus jeunes du groupe témoin. Comment expliquer que les sujets du Sg.1 produisent un grand nombre de constructions complexes par rapport à ceux des groupes expérimentaux?

d) Répartition des types en classes

Comme l'indique le Tableau 11, les jeunes de 6-7 ans produisent des constructions référentielles de classe dénotative en nombre plus élevé que celui de la classe descriptive, écart de 29%. Chez les plus âgés, 8-9 ans, les productions se distribuent presqu'également (30%) dans les trois classes: dénotative, descriptive et déno-descriptive.

Au plan quantitatif, si nous observons les données du Tableau 11, nous constatons que 43/80 sujets ou 54% élaborent des productions constituées surtout d'éléments verbo-dénotatifs, premier niveau de complexité; 27/80 sujets ou 34% intègrent en prédominance des éléments

verbo-descriptifs dans leurs constructions, second niveau de complexité: la classe intermédiaire déno-descriptive regroupe 10/80 sujets ou 12.5%

Tableau 11

Répartition des constructions référentielles
en fonction des classes et de l'âge

Classes	6-7 ans	8-9 ans	Totaux
Dénotative	34	9	43
Descriptive	18	9	27
Déno-descriptive	3	7	10
Totaux	55	25	80

En résumé, dans les constructions référentielles, près des 2/3 des sujets de 6-7 ans se situent dans la classe dénotative et les plus âgés se répartissent presqu'également entre les trois classes dénotative, descriptive et déno-descriptive.

Au plan quantitatif, si nous examinons le Tableau 12, qu'observons-nous au sujet de la répartition des constructions diégétiques dans les classes décrites plus haut?

Tableau 12

Répartition des constructions diégétiques en fonction des classes et de l'âge

Classes	Age 6-7 ans	Age 8-9 ans	Totaux
Énonciative	5	8	13
Narrative	29	55	84
Éno-narrative	1	0	1
Totaux	35	63	98

Les constructions diégétiques produites par les enfants dans les deux groupes d'âge appartiennent surtout à la classe narrative soit 29/35 sujets pour les 6-7 ans et 55/63 pour les 8-9 ans[1]. Cette classe regroupe 85% des constructions diégétiques.

Dans l'ensemble, un nombre restreint de sujets (13/98) produisent des constructions diégétiques de classe énonciative. Un seul sujet sur 98 a produit des constructions de la classe intermédiaire éno-narrative. Ces résultats témoignent d'un phénomène de polarisation bien marqué des constructions dans les classes énonciative et narrative. Les

---

[1]Quelques exemples de constructions diégétiques énonciatives et narratives sont données dans l'appendice 7.

constructions énonciatives ne comptent que des énoncés et les narratives que des séquences. En résumé, la majorité des constructions diégétiques des sujets plus jeunes et plus âgés se rangent dans la classe narrative.

e) Conclusions relatives à la forme structurale des constructions

En conclusion, nous répondons à la question soulevée précédemment: quelles sont les formes structurales adoptées par les enfants dans leurs constructions? Nous avons constaté que dans les deux groupes expérimentaux, les 2/3 des sujets réalisent des constructions référentielles et ceux de 8-9 ans produisent un peu plus de diégétiques que de référentielles. Les sujets plus jeunes du groupe témoin obtiennent à peu près les mêmes résultats que les plus âgés des groupes expérimentaux. Un peu plus de la moitié des sujets de 6-7 ans et la presque totalité de ceux de 8-9 ans n'ayant pas vu de film (Sg.1) créent des constructions diégétiques considérées au plan de l'hypothèse comme la forme structurale la plus complexe.

Ces performances des sujets plus âgés du groupe témoin correspondent à celles qui étaient attendues du Sg.2 (Le Tombril) du point de vue de l'hypothèse 1. Les différences peu marquées dans les résultats des sujets des deux groupes expérimentaux ne nous permettent pas d'affirmer que le degré d'uuverture des films a eu un effet sur la forme structurale des constructions. Les enfants qui n'ont pas vu de film ont tendance à produire des constructions diégétiques de forme structurale

plus complexe (des récits) que celle des sujets ayant visionné l'un ou l'autre des films.

Finalement, du point de vue de leur classe structurale, les constructions référentielles des 6-7 ans sont en majorité dénotatives et celles des sujets de 8-9 ans se partagent presqu'également entre dénotatives, descriptives et déno-descriptives. Les constructions diégétiques sont narratives plutôt qu'énonciatives chez les plus jeunes comme chez les plus âgés.

2. Facteur B: composantes structurales

Nous étudierons au plan qualitatif les constructions de type référentiel et diégétique en fonction des composantes structurales en considérant comme indicateurs de leur niveau de complexité les unités structurales, puis l'organisation des unités, enfin leurs articulations. L'examen de ces constructions sera repris, suivant les mêmes indicateurs au plan quantitatif, en faisant ressortir, s'il y a lieu, les tendances observées dans les réactions des sujets aux stimuli filmiques compte tenu de leur âge.

a) Répartition des constructions selon les unités

Dans ce premier échelon de complexité, les constructions ont été réparties en classes morphologique et numérique. Nous examinerons

donc en premier lieu les éléments iconiques et verbaux constituant la matière première ou tissu morphologique des constructions et en second lieu la répartition des constructions diégétiques et référentielles en fonction de la quantité d'images utilisées par les enfants.

- <u>Les composantes structurales des constructions</u>

Au plan qualitatif, les constructions de la classe morphologique se composent d'éléments iconiques (photogrammes) et linguistiques (paroles de l'enfant) qui sont leurs unités de base et leur matière d'expression. L'expérimentation a permis de vérifier comment les enfants combinent des éléments structuraux de base (image et verbal) et privilégient l'utilisation d'images avec ou sans support verbal dans leur production.

Au plan quantitatif, les résultats nous indiquent que la majorité des enfants répondent à la consigne, 183/185 sujets accompagnent leurs images d'un support verbal. Dans la recherche, ces constructions sont considérées d'un niveau de complexité plus élevé que celles qui comportent seulement des images sans support verbal. Il est à noter que les deux seuls sujets ayant utilisé uniquement des images ont produit des constructions de type référentiel. Toutefois, dans l'ensemble des constructions référentielles ou diégétiques des 185 sujets, certaines comprennent quelques images sans support verbal.

En conclusion, les deux unités structurales de base (images et verbal) se trouvent continuellement liées par la majorité des enfants dans leurs constructions qu'elles soient référentielles ou diégétiques.

- Les images dans les constructions

La nature et le nombre des photogrammes utilisés définissent la classe numérique. Nous nous demandons quels sont ceux qui obtiennent ou non la faveur des enfants. La figure 17 (p.119) montre que les photogrammes les moins utilisés, entre 10% et 20%, sont surtout de type descriptif et représentent en majorité des gros plans d'objets difficiles à identifier, par exemple, le détail d'un rouage (I), les pailles (N), la coupe détaillée d'un chou (T'), etc... En contrepartie, les plus utilisés entre 51% et 56% sont surtout de type narratif et illustrent des activités ludiques où interviennent les enfants, par exemple, les enfants jouant dans le caroussel (J), dans un tuyau (U), le petit garçon se promenant dans un train (V), etc...

En somme, les enfants privilégient les photogrammes qui ont un potentiel narratif, reflet de leur vécu immédiat. L'examen de la fréquence des photogrammes choisis nous donne un point de vue qualitatif sur les choix effectués sans toutefois pouvoir servir d'indicateurs du niveau de complexité des constructions.

Nous constatons au Tableau 13 que pour les productions diégétiques, un plus grand nombre de sujets se concentrent dans les trois

premières tranches: 79% utilisent de 1 à 15 images. En d'autres termes, 8 constructions diégétiques sur 10 ne dépassent pas le troisième niveau de complexité. Quant aux référentielles, la majorité des sujets se retrouvent dans les trois dernières tranches: 59% de sujets emploient entre 16 et 44 images. En somme, 6 constructions référentielles sur 10 atteignent les niveaux de complexité les plus élevés.

Tableau 13

Répartition des constructions diégétiques et référentielles en fonction du nombre d'images

Nombre d'images	Types			
	Diégétique	Référentiel	Mixte	Totaux
1-5	33	7	1	41
6-10	33	13	-	46
11-15	11	13	1	25
16-20	7	16	-	23
21-25	5	13	4	22
26-44	9	18	1	28
Totaux	98	80	7	185

Les enfants ont donc tendance à utiliser moins d'images dans les constructions majoritairement diégétiques et plus dans les constructions majoritairement référentielles.

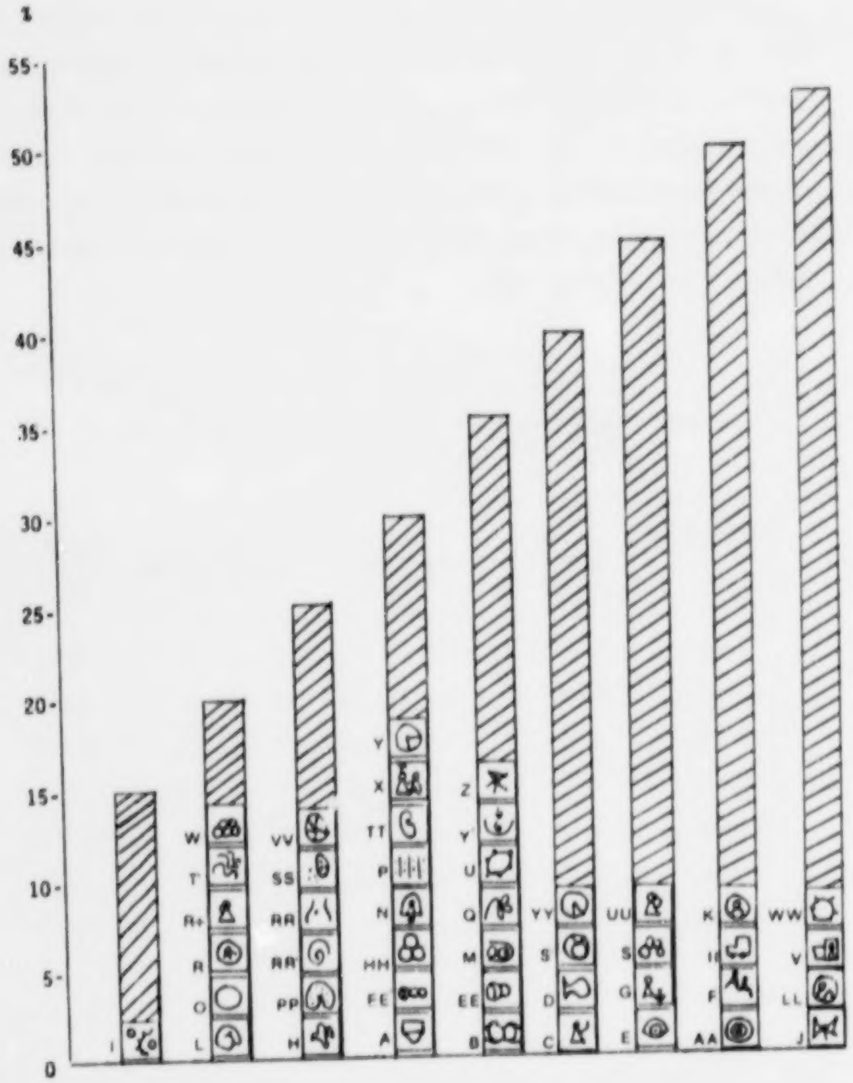


Figure 14 - Fréquence d'utilisation des photogrammes par les enfants de 6-9 ans

Les deux tableaux 14 et 15 livrent les résultats suivants au point de vue de la fréquence d'utilisation d'images en fonction des stimuli et de l'âge des sujets. Les deux premières tranches, (1 à 10 images) réunissent 50% des sujets plus jeunes du goupe témoin comparativement à 37% et 30% dans les groupes expérimentaux. Les sujets de ces deux groupes insèrent plus d'images dans leurs productions que ceux qui n'ont pas vu de films.

Tableau 14

Le nombre de photogrammes utilisés dans les constructions des enfants en fonction des stimuli

Nombre d'images	Sg.1 Sans film			Sg.2 Le Tombril			Sg.3 L'Anneau Magique			Totaux		
	F	Fc	%c	F	Fc	%c	F	Fc	%c	F	Fc	%c
1-5	5	5	17	6	6	20	3	3	9	14	14	15
6-10	10	15	50	5	11	37	7	10	30	22	36	39
11-15	2	17	57	6	17	56	7	17	51	15	51	55
16-20	4	21	70	3	20	67	7	24	73	14	65	70
21-25	4	25	83	4	24	80	3	27	82	11	76	82
24-44	5	30	100	6	30	100	6	33	100	17	93	100
Totaux		30 M=5			30 M=5			33 M=5			93	

Le même écart se reproduit entre les sujets plus âgés des groupes témoins et expérimentaux. Cette fois, 72% des sujets du groupe témoin

Tableau 15

Le nombre de photogrammes utilisés dans les constructions des enfants de 8-9 ans en fonction des stimuli

Nombre d'images	Sg.1 Sans film			Sg.2 Le Tombril			Sg.3 L'Anneau Magique			Totaux		
	F	Fc	%c	F	Fc	%c	F	Fc	%c	F	Fc	%c
1-5	15	15	47	8	8	8	4	4	14	27	27	29
6-10	8	23	72	6	14	45	11	15	52	25	52	56
11-15	2	25	78	3	17	55	4	19	66	9	61	66
16-20	3	28	88	4	21	68	6	25	86	13	74	80
21-25	2	30	94	5	26	84	1	26	90	8	82	89
26-44	2	32	100	5	31	100	3	29	100	10	92	100
Totaux	32 M=5			31 M=5			29 M=5			92		

utilisent de 1 à 10 images contre 52% et 45% des sujets des groupes expérimentaux. Chez les plus âgés, la majorité des sujets du groupe témoin utilisent moins d'images que les sujets des groupes expérimentaux. Les enfants plus âgés du Sg.2 "Le tombril" et du Sg. 3 "L'Anneau Magique" emploient dans leur construction, de 16 à 44 photogrammes dans des pourcentages de 80% à 78%. Les sujets des deux groupes d'âge qui ont vu les films atteignent un niveau de complexité plus élevé, au plan du nombre d'unités iconiques intégrées dans leurs productions.

En résumé, les sujets plus jeunes et plus âgés des groupes expérimentaux intègrent plus d'images dans leur construction que ceux du groupe témoin du même âge. Nous pourrions conclure que les différences peu marquées entre les deux groupes expérimentaux ne nous permettent pas d'établir une relation entre la structure plus ou moins ouverte des films et le nombre d'images utilisées dans les productions, et cela, quel que soit l'âge des sujets.

b) Répartition des constructions selon l'organisation des unités

Nous examinerons au plan qualitatif comment s'organisent les éléments structuraux iconiques et verbaux d'abord dans les constructions référentielles puis dans les diégétiques. Au plan quantitatif, nous ferons ressortir les fréquences observées et s'il y a lieu les tendances dans chacun des types en fonction des variables âge et stimuli.

- Unités discrètes et chaînes dans les constructions référentielles

Les unités structurales des productions référentielles forment deux classes: les unités discrètes et les chaînes. Nous expliquerons les particularités des unités discrètes et des chaînes et nous donnerons des exemples tirés des constructions des enfants, avant d'exposer les résultats.

- Unités discrètes

La première classe réunit les éléments iconiques séparés (isolés), sans lien apparent entre eux, dits unités discrètes. L'absence de rapports iconique ou verbal entre les images crée une discontinuité dans l'agencement des unités structurales. Opérationnellement, les constructions composées en majorité d'unités discrètes se situent au niveau de complexité le plus bas au plan de l'organisation structurale. Quoique la présence d'unités discrètes soit propre aux productions référentielles, la quasi-totalité de ces productions comptent peu d'unités discrètes. Plus de la moitié des constructions référentielles (45/80) comptent de 1 à 5 unités discrètes; près du tiers des 80 sujets insèrent dans leur construction entre 5 et 10 unités discrètes. Les résultats indiquent que la majorité des constructions référentielles comptent très peu d'unités discrètes. Aucune des constructions ne comporte exclusivement d'unités discrètes.

- Chaînes

Les images en chaînes constituent la seconde classe d'organisation des unités structurales des constructions. Ces chaînes se forment lorsque les images, avec ou sans support verbal, sont reliées par l'un des trois rapports, analogique, de classe ou causal, constituant les trois ordres: métaphorique, typologique et métonymique. Ces rapports, à titre d'indicateurs ou de critères établissent l'absence (unité discrète) ou la présence (chaînes) de liens inter-iconiques. Les chaînes comptent,

selon le cas, deux ou plusieurs images consécutives ou maillons. Dans l'analyse des constructions, nous avons fondé notre interprétation des rapports inter-iconiques d'abord sur ce que l'enfant raconte verbalement c'est-à-dire le "pour soi" de l'image ou point de vue de l'enfant sur celle-ci. Cet apport du verbal ou énonciation de l'enfant rend manifestes les relations pouvant exister entre les images. La seconde étape de la procédure d'interprétation s'appuie sur "l'en soi" de l'image, son contenu formel (forme, couleur, texture, etc.) et référentiel. Ce dernier permet de faire émerger des constructions, le sens caché, c'est-à-dire les rapports non manifestes entre les images. Afin de valider l'interprétation des liens inter-iconiques entre les photogrammes, un lexique des possibilités combinatoires fut testé auprès d'experts,(appendice 2).

Nous présentons maintenant des exemples d'unités discrètes et de chaînes. Dans la figure 18, les liens inter-iconiques ou verbo-iconiques sont représentés graphiquement par l'alignement des images de façon verticale si elles forment une chaîne et oblique si elles sont isolées (règles de schématisation des constructions verbo-iconiques, appendice 8).

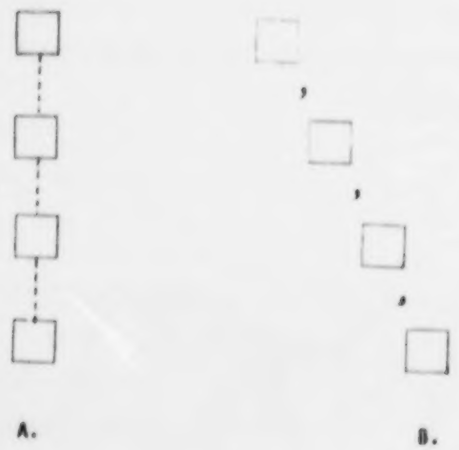


Figure 18 - Représentation graphique de chaînes d'images et d'unités discrètes

Les photogrammes faisant partie d'une même chaîne sont disposés verticalement ou en colonne suivant l'axe paradigmatique. Le trait plein indique qu'un lien verbal existe entre deux images, et le trait pointillé illustre l'existence de rapports inter-iconiques. Dans le cas des photogrammes (Y) et (EE), la forme circulaire de l'horloge ressemble à celle des deux billes. L'analogie dans la forme de ces deux objets donne lieu à un rapport métaphorique qui "relève, selon Bergala, de la logique du signifiant". La succession de ces deux photogrammes se nomme chaîne métaphorique de forme.

Voici un exemple de construction référentielle descriptive se composant d'unités discrètes et de chaînes métaphoriques, métonymiques et typologiques (35-III-F6):

Représentation graphique

Paroles de l'enfant

Ça, c'est quand il y avait la goutte d'eau
Ça, c'est la citrouille quand elle marchait
C'est l'horloge qui tournait
C'est des billes
Ça, c'est quand tu as montré l'oreille
Ça, c'est quand tu as montré l'oeil
Ça, c'est la fleur, la fleur grosse
C'est un manège
Ça, c'est des cornes qui tournaient
Ça, c'est le chariot
Ça, c'est un petit garçon qui est à la mer avec un coquillage
Ça, c'est des ballons
Ça, c'est la toupie
C'est le soleil.

Les photogrammes consécutifs de l'oreille (TT) et de l'oeil (E), étant membres d'une même classe, "le corps humain", forment une chaîne typologique. Dans le cas des trois photogrammes du caroussel (F), de la tête d'un bouc (L) et de la roue (VV), le mouvement agit comme fil conducteur. Il est légitime de penser que l'enfant établit un rapprochement entre la rotation du caroussel, "les cornes qui tournent" et la roue d'un chariot. La description verbale de l'enfant permet de supposer ce rapport métaphorique du mouvement entre ces trois images. Les quatre derniers photogrammes, de l'enfant écoutant le coquillage (UU), des ballons étirés par des mains (B), de la petite fille jouant avec sa toupie (J) et du soleil peint par un enfant (WW) suggèrent qu'il y a une continuité dans l'action. Ces activités ludiques menées par les enfants servent de liens entre les images et contribuent à créer une chaîne métonymique.

Les photogrammes isolés A, S, Q représentent des unités discrètes sans lien inter-iconique ou verbo-iconique. Le photogramme A de la goutte d'eau n'entretient aucun rapport iconique ou verbal avec celui des citrouilles (S). Il en est de même pour l'image de la fleur (Q).

Les unités discrètes ou images isolées sont quantitativement peu employées par les sujets. Plus de la moitié des constructions référentielles (45/80), comptent de 1 à 5 unités discrètes; près du tiers

des 80 sujets insèrent dans leur construction entre 5 et 10 unités discrètes. Les résultats indiquent que la majorité des constructions référentielles renferment très peu d'unités discrètes. Aucune des constructions ne comporte exclusivement d'unités discrètes.

Au plan quantitatif, nous avons choisi de comptabiliser le nombre de chaînes par construction en faisant abstraction du nombre d'images par chaîne. Cette dernière répartition subdivisait les sujets en nombre trop petit. Nous chercherons à voir quels rôles jouent les chaînes d'images dans les constructions, d'abord en tenant compte de l'âge des sujets et ensuite de leur appartenance au groupe témoin et aux groupes expérimentaux.

Les sujets âgés de 6 à 7 ans qui n'ont pas vu de film ont tendance à élaborer un nombre légèrement plus élevé de chaînes dans leurs constructions référentielles que ceux des groupes expérimentaux; 61% des sujets du Sg.1 (témoin) créent entre 6 et 12 chaînes en comparaison de 41% (Sg.3, "L'Anneau Magique") et 50% (Sg.2 "Le Tombril").

Parmi les groupes expérimentaux, ceux de "L'Anneau Magique" produisent légèrement moins de chaînes par construction que les sujets soumis au stimulus le plus ouvert "Le Tombril". Comme l'indique le Tableau 16, 59% des sujets du Sg.3 élaborent de 1 à 5 chaînes et 41%, de 6 à 10, aucun au-delà de 10 chaînes. Dans le Sg.2, 50% des sujets intègrent dans leur production de 1 à 5 chaînes, 35% de 6 à 10 et 15%

plus de 11. Nous observons que les Sg.1 et Sg.2 obtiennent le même pourcentage pour les constructions comprenant plus de 11 chaînes.

En conclusion, les sujets plus jeunes du Sg.1 (sans film) ont tendance à utiliser un nombre légèrement plus grand de chaînes par construction que ceux des Sg.2 (Le Tombril) et Sg.3 (L'Anneau Magique). Les différences peu importantes entre les deux groupes expérimentaux ne nous permettent pas d'affirmer que les films influencent le nombre de chaînes élaborées dans les constructions.

Tableau 16

Répartition des constructions référentielles
des enfants de 6-7 ans en fonction du nombre de chaînes et des stimuli

Nombre de chaînes	Stimuli			Totaux
	Sg.1 Sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	
1: 1-5	5	10	13	28
2: 6-10	6	7	9	22
3: 11-44	2	3	0	5
Totaux	13	20	22	55

Nous examinerons chez les plus âgés, les performances des groupes expérimentaux seulement, étant donné qu'il y a une seule

construction de type référentiel dans le groupe témoin du même âge (Tableau 17).

Les résultats du Sg.3 ("L'Anneau Magique") indiquent que le nombre de chaînes dans leur construction ne dépasse pas 10, avec répartition égale dans les deux premières tranches. Les constructions du Sg.2 se répartissent selon un ordre décroissant dans les trois tranches: sur un total de 12 sujets, 42% utilisent de 1 à 5 chaînes, 33% de 6 à 10 chaînes et 25%, 11 chaînes et plus. Si nous comparons les deux groupes expérimentaux, 1 sur 4 des sujets du Sg.3. élaborent un nombre plus grand de chaînes dans leur production que ceux du Sg.2. Ces résultats positifs du Sg.3 pour la troisième tranche vont dans le sens de l'hypothèse I mais le nombre restreint de sujets 3/12 et les différences peu marquées des performances entre les deux sous-groupes expérimentaux pour les tranches 1 et 2 ne nous permettent pas d'affirmer que l'un ou l'autre des films stimuli ont eu un effet déterminant sur le nombre de chaînes produites.

En somme, dans les constructions référentielles des enfants plus jeunes et plus âgés, l'écart peu important entre les deux groupes expérimentaux tend à confirmer qu'il n'y a pas eu de relation entre le degré d'ouverture des films et le nombre de chaînes construites.

Tableau 17

Répartition des constructions référentielles des enfants de 8-9 ans en fonction du nombre de chaînes et des stimuli

Nombre de chaînes	Stimuli			Totaux
	Sg. 1 Sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	
1: 1-5	0	5	6	11
2: 6-10	0	4	6	10
3: 11 +	1	3	0	4
Totaux	1	12	12	25

- <u>Énoncés et séquences dans les constructions diégétiques</u>

Les constructions diégétiques ont été divisées pour fins d'analyse en deux classes d'unités structurales narratives: énoncés et séquences correspondant aux constructions énonciatives et narratives.

Nous considérons qu'il y a énoncé dans les constructions énonciatives lorsque l'agencement des images et lexèmes génère un passage à l'acte dépourvu de toute éventualité, dont la suite est imprévisible. L'action constitue l'élément moteur de l'énoncé. L'organisation des images et lexèmes en énoncés constitue une amorce de récit, niveau inférieur de complexité par rapport au récit.

Les constructions narratives satisfont aux conditions d'appartenance à cette deuxième classe si leurs éléments iconiques et verbo-narratifs s'agencent pour former des séquences complètes ou incomplètes. Cette fois, le déroulement de l'action est prévisible, la présence d'une éventualité rend manifeste l'intention de passer à l'action (passage à l'acte). Cette succession des événements s'achemine vers l'atteinte ou non-atteinte des buts poursuivis. La séquence complète peut être introduite par une séquence d'ouverture et se clore par une séquence de fermeture; enrichie ou non par ces mini-séquences d'ouverture et de fermeture, elle appartient à l'ordre des séquences complètes. Dans le cas où l'action n'aboutit pas à un dénouement, la séquence se joint à l'ordre des séquences incomplètes. Opérationnellement, les récits constitués de séquences complètes occupent un niveau de complexité supérieur à celui des récits composés de séquences incomplètes.

Le lecteur peut consulter l'appendice 7 pour des exemples de constructions diégétiques illustrant l'organisation des unités formant des énoncés ou des séquences complètes ou incomplètes. Le traitement statistique permettra maintenant de voir comment les constructions énonciatives et narratives se répartissent en fonction des stimuli et de l'âge des sujets.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, très peu de sujets ont produit des constructions diégétiques énonciatives, 13/98 sujets, ou éno-narratives, 1/98. C'est pourquoi nous limiterons nos observations aux fréquences des énoncés dans les productions. Si nous examinons la distribution des constructions en fonction du nombre d'énoncés élaborés, qu'observons-nous? Dans l'ensemble des constructions diégétiques, 17 sujets utilisent moins de 5 énoncés. Très peu de productions (3/20) comprennent un nombre élevé d'énoncés, c'est-à-dire supérieur à 15. En somme, dans la classe des énoncés la majorité des sujets élaborent moins de 5 énoncés par construction.

Si nous examinons d'abord le Tableau 18 des constructions à séquences complètes ou à séquences incomplètes, que constatons-nous?

Sur 98 sujets (Tableau 18), 11 (11%) n'organisent pas leurs éléments narratifs en séquence; 69 (70%) sujets ne construisent que des séquences complètes; 7 (7%) sujets, uniquement des séquences incomplètes; 11 (11%) sujets réunissent dans une même construction des séquences complètes et incomplètes selon diverses proportions. Parmi ces 11 sujets, 5 élaborent des séquences qui se partagent également dans les deux ordres; 2 sujets intègrent dans leur production 2/3 de séquences complètes et 1/3 de séquences incomplètes; 4 sujets utilisent entre 1/3 et 2/3 de séquences complètes et moins de 1/3 de séquences incomplètes.

En résumé, près des 3/4 des sujets ayant produit des constructions diégétiques élaborent des séquences complètes.

Tableau 18

Répartition des constructions diégétiques à séquences complètes ou incomplètes

Nombre de séquences complètes	Nombre de séquences incomplètes			Totaux
	0	1	2	
0	11	6	1	18
1	36	4M	2	42
2	16	1	1M	18
3	7	1	0	8
4	5	0	0	5
5	5	2	0	7
Totaux	80	14	4	98

M= mixte

Comme le montre le Tableau 19, la majorité des sujets des deux groupes d'âge produisent des séquences complètes.

Les sujets de 8-9 ans du groupe témoin, en nombre plus élevé, intègrent dans leur récit des séquences complètes. Sur les 54 sujets ayant utilisé des séquences complètes le Sg.1 (Témoin) réunit 24 sujets; le Sg.3 ("L'Anneau Magique") 14 et le Sg.2 ("Le Tombril") 16 sujets, (Tableau 19).

Tableau 19

Répartition des constructions narratives complètes et incomplètes chez les sujets de 8-9 ans.

Séquences	Stimuli				
	Sg.1 Sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique		Totaux
Complètes	24	16	14	54	54
Incomplètes	3	5	3	11	11
Totaux	27	21	17	65	65

Les constructions narratives incomplètes sont peu nombreuses et les différences non déterminantes, étant donné le faible nombre de sujets. Chez les sujets plus jeunes, ce phénomène se reproduit. La majorité des sujets de 6-7 ans des Sg.2 (10/13) et Sg.3 (6/9) organisent les unités structurales de leur construction en séquences complètes. Les

sujets du Sg.1 obtiennent un pourcentage légèrement plus élevé que les groupes expérimentaux: 90% ou 11/12 constructions se composent de séquences complètes comparativement à 70% et 66%.

Le Tableau 20 ne permet pas de dégager de différences très importantes entre les constructions à séquences complètes ou incomplètes produites par les sujets de 6-7 ans des groupes expérimentaux.

Tableau 20

Répartition des constructions narratives complètes ou incomplètes chez les sujets de 6-7 ans

Séquences	Stimuli			
	Sg.1 Sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	Totaux
Complètes	11	6	10	27
Incomplètes	1	3	3	7
Totaux	12	9	13	34

En conclusion, la majorité des sujets, indépendamment de l'âge et des stimuli, élaborent des séquences complètes dans leur récit. Aucune différence n'est à signaler entre les deux sous-groupes ayant vu les films chez les plus jeunes comme chez les plus âgés; par contre, les

sujets de 6-7 ans du groupe témoin intègrent un nombre légèrement plus élevé de séquences complètes par construction comparativement aux 2 groupes expérimentaux. Les résultats voisins des deux groupes expérimentaux ne nous permettent pas d'affirmer que les films, qu'ils soient ouverts ou fermés, ont agi sur les performances des sujets dans l'organisation des unités structurales narratives en séquences complètes.

c) Répartition des constructions selon les articulations

Nous verrons maintenant comment s'articulent les composantes structurales dans les constructions référentielles et diégétiques, en adoptant comme règle de partage la présence ou l'absence de liens articulatoires entre chaînes, énoncés ou séquences. Nous utiliserons deux classes articulatoires: les bout-à-bout et les chevauchements, pour qualifier ces constructions.

La première classe regroupe les éléments structuraux non reliés entre eux: les bout-à-bout. Dans le cas où les chaînes, énoncés ou séquences sont articulés, ils forment la deuxième classe: les chevauchements, subdivisés à leur tour en deux ordres de figures articulatoires: la charnière et l'accolement. Pour la charnière, il y a chevauchement simple provoqué par le double rapport que peut exercer une seule image. Dans les constructions référentielles, cette image sert de jonction entre deux chaînes; dans les constructions diégétiques, elle remplit la double fonction de clôturer une séquence et d'en amorcer une autre.

L'accolement se manifeste lorsqu'il y a plusieurs recouvrements de plusieurs images créant par leur double rapport, des liens inter-chaînes dans les productions référentielles. Dans les constructions énonciatives et narratives, les énoncés et séquences s'articulent en accolements grâce aux nombreux chevauchements des images et des lexèmes entraînés par leur double rapport.

Du point de vue opérationnel les chevauchements simples et multiples représentent le niveau le plus élevé de complexité des composantes structurales. L'absence d'articulation entre les éléments structuraux place la classe des bout-à-bout à un niveau inférieur de complexité par rapport à celle des chevauchements (pour des exemples de ces différentes articulations, appendice 9).

Nous examinerons maintenant la répartition des constructions en fonction des articulations: bout-à-bout, charnière et accolement. La présentation des résultats couvrira les constructions dans leur ensemble puis celles qui ont subi ou non l'influence des films stimuli compte tenu de l'âge des sujets.

- Articulations inter-chaînes dans les constructions référentielles

Dans le cas des productions de type référentiel, la majorité des sujets (75/80) organisent une partie de leurs chaînes en bout-à-bout. Un peu plus de la moitié (43/80 sujets) relient certaines chaînes par

chevauchements simples ou charnières. Le quart des sujets (21/80) établissent des liens inter-chaînes par recouvrements multiples ou accolements. Il est à noter qu'un sujet peut organiser les chaînes d'une même construction, en intégrant l'une ou l'autre des trois figures articulatoires. En somme, un pourcentage élevé, 75/80 ou 94% des sujets, utilisent des bout-à-bout dans leur construction. Lorsqu'il y a articulation inter-chaînes, les sujets privilégient la charnière; 43/80 ou 54% des sujets choisissent cette figure articulatoire alors que 21/80 ou 26% des sujets emploient l'accolement.

Si nous examinons, en fonction des variables âges et stimuli, la répartition des constructions référentielles où il y a présence (charnière et accolement) ou absence (bout-à-bout) d'articulations inter-chaînes, qu'observons-nous?

Le Tableau 21 révèle que chez les plus jeunes du Sg.1 (sans film), 8/13 sujets établissent des liens articulatoires en charnière ou en accolement entre chaînes; pour les deux groupes expérimentaux, 16/22 sujets du Sg.3 (L"Anneau Magique") et 13/20 sujets du Sg.2 ("Le Tombril") relient les chaînes entre elles.

Tableau 21

Répartition des constructions référentielles
des enfants de 6-7 ans en fonction des articulations inter-chaînes

Articulations inter-chaînes	Stimuli			Totaux
	Sg.1 Sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	
Bout-à-bout	5	7	6	17
Charnières/ accolements	8	13	16	37
Totaux	13	20	22	55

Si nous comparons les performances de chacun des groupes entre eux, nous constatons que le Sg.1 (Témoin) et le Sg.2 ("Le Tombril") obtiennent presque le même pourcentage. En effet, 61% des sujets du Sg.1 et 65% des sujets du Sg.2 intègrent dans leur construction des articulations inter-chaînes en charnière et en accolement; le Sg.3 ("L'Anneau Magique") regroupe un nombre légèrement plus élevé de sujets utilisant ces figures articulatoires, soit 73% des sujets.

En conclusion, chez les enfants de 6-7 ans ayant créé des articulations inter-chaînes en charnière et en accolement, les différences peu importantes entre les performances des sujets des groupes

expérimentaux et du groupe témoin illustrent le fait que nous n'avons pas observé de rapport entre le degré d'ouverture des stimuli filmiques et le niveau de complexité des constructions référentielles, au plan de l'organisation articulatoire des chaînes.

Maintenant, comment se répartissent les constructions référentielles en fonction des stimuli pour les plus âgés? Comme nous l'indique le Tableau 22 (p.142), le seul sujet du Sg.1 (Témoin) ayant produit des chaînes, les relie les unes aux autres par des chevauchements simples ou multiples; le Sg.3 ("L'Anneau Magique") réunit 5/12 sujets et dans le Sg.2 ("Le Tombril"), 7/12 sujets emploient des liens articulatoires entre les chaînes.

Si nous comparons les deux groupes expérimentaux que remarquons-nous? Le Sg.2 recueille un pourcentage légèrement plus élevé de sujets soit 58% (7/12) que le Sg.3 qui regroupe 42% (5/12) des sujets ayant utilisé des liens articulatoires inter-chaînes.

En conclusion, le nombre peu élevé de sujets appartenant au groupe témoin et les différences peu marquées entre les groupes expérimentaux nous permettent d'affirmer que le degré d'ouverture des films stimuli n'a pas eu d'effet déterminant sur le niveau de complexité des constructions référentielles au plan de l'organisation articulatoire inter-chaînes.

Tableau 22

Répartition des constructions référentielles
des enfants de 8-9 ans en fonction des articulations inter-chaînes

Articulations inter-chaînes	Stimuli			Totaux
	Sg.1 Sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	
Bout-à-bout	0	5	7	12
Charnières/ accolements	1	7	5	13
Totaux	1	12	12	25

- Articulations inter-énoncés ou inter-séquences (diégétiques)

Si nous examinons la répartition des constructions diégétiques en fonction des articulations inter-énoncés, que constatons-nous? Parmi les sujets ayant élaboré des énoncés, 11/16 établissent des liens de chevauchements multiples, c'est-à-dire des accolements entre les énoncés. Aucun des sujets n'utilise de chevauchements simples ou charnières dans les constructions. La classe des bout-à-bout réunit seulement le quart des sujets (4/16). En résumé, la majorité des enfants intégrant des énoncés dans leur construction établissent des liens articulatoires par accolement entre les énoncés. Le nombre peu élevé de sujets dans la classe des énoncés ne nous permet pas d'approfondir davantage l'examen des résultats.

Si nous étudions la répartition des constructions narratives en fonction des articulations entre séquences nous voyons par le Tableau 23, que parmi les constructions se composant de bout-à-bout, 40/52 comprennent une seule séquence et 12/52 constructions plusieurs (2+). Les bout-à-bout se trouvent surtout chez les sujets ayant élaboré une seule séquence dans leur construction. En somme, 52/87 ou 59% des sujets ayant produit un récit à une ou plusieurs séquences, organisent celles-ci sans lien articulatoire.

Tableau 23

Répartition des constructions diégétiques en fonction des bout-à-bout

Nombre de séquences	Bout-à-bout		
	Absence 0	Présence 1	Totaux
1	2	40	42
2+	33	12	45
Totaux	35	52	87

Le Tableau 24 montre qu'un nombre restreint d'enfants, 14/87 sujets relient les séquences par charnières ou chevauchements simples. Ces résultats regroupent ceux qui ont élaboré plusieurs séquences dans leurs constructions.

Tableau 24

Répartition des constructions diégétiques en fonction des charnières

Nombre de séquences	Charnières		
	Absence	Présence	Totaux
1	42	0	42
2+	31	14	45
Totaux	73	14	87

Comme nous l'indique le Tableau 25, 39/87 sujets établissent des liens articulatoires inter-séquences par accolement; dans les constructions à plusieurs séquences 37/45 sujets élaborent ce type d'articulation. Dans les constructions à une séquence 2/42 sujets seulement utilisent des articulations par accolement. Ces deux sujets relient leur unique séquence à un ou plusieurs énoncés.

Il est à noter que certains sujets ont employé dans un même récit les trois figures articulatoires: bout-à-bout, chevauchement simple et multiple. En résumé, plus de la moitié des enfants, 59% privilégient l'utilisation de séquences en bout-à-bout, sans lien articulatoire entre elles. Lorsqu'il y a articulation, un nombre plus élevé de sujets, soit 44%, choisissent les accolements de préférence aux charnières (seulement 16% des sujets).

Tableau 25

Répartition des constructions narratives en fonction des accolements

Nombre de séquences	Accolements		
	Absence 0	Présence 1	Totaux
1	40	2	42
2+	8	37	45
Totaux	48	39	87

Nous réunissons maintenant les résultats provenant des articulations avec charnières et accolements. Si nous examinons les performances des groupes témoin et expérimentaux, que constatons-nous? Chez les plus jeunes, 2/12 sujets soit 16% du Sg.1 créent des liens articulatoires entre les séquences, le Sg.3 ("L'Anneau Magique") réunit 7/10 sujets, soit 70% et dans le Sg.2 ("Le Tombril") la moitié des sujets 4/8 emploient des charnières et accolements. En somme, comme l'illustre le Tableau 26, plus de la moitié des sujets soit 59%, ayant produit des articulations en accolements et charnières appartiennent au Sg.3 ("L'Anneau Magique"), près du tiers soit 30% représentent le Sg.2 ("Le

Tombril"); le Sg.1, n'ayant pas vu de film, récolte le plus faible pourcentage des trois sous-groupes soit 15%.

Tableau 26

Répartition des constructions des enfants de 6-7 ans en fonction des articulations

Articulations	Stimuli			Totaux
	Sg.1 Sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	
Bout-à-bout	10	4	3	17
Charnière/ accolement	2	4	7	13
Totaux	12	8	10	30

En conclusion, chez les enfants âgés de 6-7 ans, les sujets du Sg.3 ("L'Anneau Magique") réalisent des constructions de niveau plus complexe au plan de l'organisation articulatoire des éléments structuraux (séquences) en comparaison de celles des Sg.1 et Sg.2. Les résultats obtenus par le Sg.3 ("L'Anneau Magique") le classe premier, dépassant les performances du Sg.2 ("Le Tombril") et du groupe témoin, Sg.1 (sans film). Les performances des enfants de 6-7 ans du Sg.3 ("L'Anneau

Magique") ne vont pas dans le même sens que la première hypothèse au niveau des articulations.

Si nous étudions les performances des enfants de 8-9 ans en fonction des articulations et des stimuli, nous constatons que chez les plus âgés, 9/27 sujets du groupe témoin relient les séquences entre elles par charnières et accolements dans leur récit: le Sg.3 ("L'Anneau Magique") regroupe 5/14 sujets et le Sg.2 obtient la meilleure performance: 13/16 sujets produisent des liens articulatoires entre les séquences. En d'autres termes, comme l'indique le Tableau 27, parmi les 27 sujets intégrant dans leur construction des articulations en charnières et accolements, près de la moitié des sujets soit 48% se trouvent dans le Sg.2 ("Le Tombril"), le tiers des sujets soit 33% font partie du groupe témoin et le Sg.3 ("L'Anneau Magique") obtient le plus faible pourcentage des trois sous-groupes soit 18%.

d) <u>Conclusions relatives aux composantes structurales</u>

Au niveau des <u>articulations inter-séquences</u>, les résultats montrent que la relation entre le degré d'ouverture des films et le degré de complexité des constructions diégétiques des enfants de 6-7 ans a été faible et conséquemment ne permet pas de confirmer l'hypothèse pour ce groupe d'âge. Mais, chez les enfants de 8-9 ans, les sujets du Sg.2 ("Le Tombril") élaborent des productions plus complexes au plan des liens articulatoires par charnières et accolements entre séquences en comparaison à celles des Sg.3 ("L'Anneau Magique") et du groupe témoin.

Tableau 27

Répartition des constructions des enfants de 8-9 ans
en fonction des articulations

Articulations	Stimuli			
	Sg.1 Sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	Totaux
Bout-à-bout	18	3	9	30
Charnière/ accolement	9	13	5	27
Totaux	27	16	14	57

Les sujets du Sg.2 qui ont vu le film le plus ouvert "Le Tombril" obtiennent des résultats supérieurs aux deux autres sous-groupes; la relation de dépendance entre les 3 sous-groupes et les types d'articulations est statistiquement significative (p=.0059), nous permettant de confirmer l'hypothèse dans le cas des enfants de 8-9 ans. La structure du film le plus ouvert "Le Tombril" favorise un niveau de complexité plus élevé au plan de l'organisation articulatoire des composantes structurales que la structure moins ouverte du film "L'Anneau Magique".

Au plan des articulations inter-chaînes, rappelons que les écarts peu marqués entre les groupes expérimentaux ne nous ont pas permis

d'établir chez les plus jeunes comme chez les plus âgés, une relation déterminante entre la structure ouverte des films et la complexité des constructions référentielles.

Au plan de l'organisation des unités structurales, les unités discrètes se trouvent en nombre peu élevé dans les constructions référentielles et presqu'absentes dans les constructions diégétiques. Les sujets de 6-7 ans du groupe témoin ont tendance à insérer dans leur construction un nombre légèrement plus grand de chaînes que ceux des groupes expérimentaux. Cette tendance se manifeste également chez les sujets plus âgés du Sg.2 ("Le Tombril") par rapport à ceux du Sg.3 ("L'Anneau Magique"). Pour les deux groupes d'âge les performances très voisines des groupes expérimentaux ne nous permettent pas d'affirmer que l'ouverture des films exerce un effet déterminant sur l'insertion ou non de chaînes dans les constructions référentielles.

La majorité des sujets élaborent moins de cinq énoncés par construction dite énonciative. Le nombre très restreint de productions de ce type rend impraticable leur répartition en fonction des stimuli et de l'âge. La majorité des sujets, indépendamment de leur âge et des stimuli, forment des séquences complètes plutôt qu'incomplètes dans leur récit. Les résultats non différenciés des groupes expérimentaux entre eux nous montrent que l'organisation des unités structurales narratives en séquence complètes n'est pas attribuable au degré d'ouverture des films stimuli, tant chez les plus jeunes que chez leurs aînés.

Du point de vue des unités structurales, les résultats révèlent que les unités verbales et iconiques sont présentes simultanément dans la majorité des constructions. Six sur dix constructions référentielles comprennent de 1 à 44 images et huit sur dix constructions diégétiques de 1 à 5 images.

Les performances presqu'analogues des sujets de 6-7 ans et de 8-9 ans des groupes expérimentaux ne permettent pas d'inférer que le nombre d'images utilisées dans les constructions dépend du degré d'ouverture des films. Cependant les sujets jeunes ou âgés, soumis au stimulus filmique emploient plus d'images dans leur construction que ceux du Sg.1, la différence étant plus forte chez les sujets de 8-9 ans. Nous trouvons ici une certaine relation entre la fréquence des images utilisées par les enfants et le fait pour eux, d'avoir vu ou non les films stimuli.

Bref, nos résultats permettent de trouver dans un seul cas une relation statistiquement significative au niveau du facteur B de complexité. Rappelons qu'il n'en va pas de même pour le facteur A. En effet, les résultats ne confirment pas qu'il y a relation statistiquement significative entre les formes structurales des productions et l'ouverture des films-stimuli.

Nous avons donc répondu aux interrogations initiales relatives à la structure des constructions produites par les enfants. En poursuivant ce premier axe d'analyse nous nous étions demandé: quelle

forme structurale adoptent-ils? Comment les unités composant cette forme s'organisent-elles et s'articulent-elles?

La deuxième hypothèse sur la relation entre l'ouverture des films stimuli et les productions des enfants soulève d'autres interrogations que résume celle-ci: quel usage les enfants font-ils des interactions bicodiques?

B. <u>Hypothèse II: interactions bicodiques dans les constructions</u>

Cette hypothèse vise à dégager la relation dynamique qui existerait entre les unités iconiques et verbales et leur conjugaison dans les constructions référentielles et diégétiques. Hypothétiquement, plus les stimuli filmiques ont une structure ouverte, plus la conjugaison du verbal et de l'image donne lieu à une interaction dynamique des deux codes dans les productions référentielles et diégétiques.

Une première dimension se manifeste dans la relation dynamique entre les unités codiques formant des segments iconiques, verbaux ou iconiques-verbaux. Au plan concret, il peut y avoir prédominance, présence ou absence de l'un ou l'autre de ces segments dans les constructions.

Une seconde dimension survient en présence d'une relation icono-verbale dynamique des unités quand celles-ci prennent en charge

successivement certaines parties du message dans un rapport de complémentarité ou lorsque les deux codes fixent conjointement le sens dans un rapport de substitution. Nous pouvons donc supposer qu'il y a alors conjugaison dynamique des deux codes. En contrepartie, une relation statique se manifeste lorsque le verbal décrit partiellement ou en totalité le contenu de l'image dans un rapport de recouvrement.

1. Codes privilégiés dans les constructions

La première dimension de la relation dynamique entre unités correspond à la question que nous nous sommes posée: quels sont les codes privilégiés par les enfants dans leur construction? En d'autres termes, est-ce que les segments descriptifs ou narratifs produits sont d'ordre iconique, verbal, iconique-verbal ou verbo-iconique?

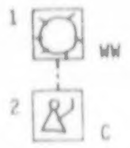
a) Règles de répartition des constructions en fonction des relations icono-verbales

Au plan de l'analyse le nombre de segments d'ordre iconique (I), verbal (V), iconique-verbal (IV), et verbo-iconique (VI) sert à établir la prédominance de l'un ou l'autre des codes dans les productions. Dans ces segments nous examinerons les rapports qu'entretiennent soit les images seules, soit les lexèmes seuls (unités verbales linguistiques) ou encore leur combinaison dans les constructions référentielles et diégétiques. Dans un segment les liens établis entre deux images sans

l'appui du verbal donnent lieu à une relation que nous appellerons iconique (I): par exemple dans les constructions diégétiques, nous avons observé que parfois le verbal relie deux images mais ne dénote qu'un aspect de leur contenu. Cette relation est dite iconique-verbale (IV). Dans les constructions référentielles nous avons condiséré que les lexèmes forment un tout indivisible exerçant une fonction de désignation ou de description globales de l'image à la différence des lexèmes dans les constructions diégétiques qui fonctionnent par unités plus petites (fragment 3) en reprenant parfois certains aspects du contenu iconique dans le développement du récit. Dans ce dernier cas, les lexèmes assument un rôle actif; dans le premier le verbal est passif, phatique: il n'ajoute rien, ne dépasse pas le contenu de l'image.

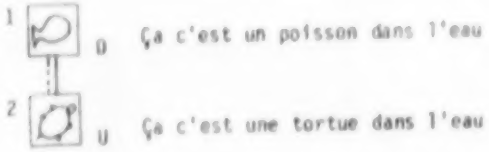
Dans le cas où le verbal reflète plus d'un aspect du contenu référentiel de l'image, il y a relation verbo-iconique (VI); la relation verbale se manifeste lorsque l'enfant introduit dans sa construction une suite de lexèmes inter-reliés dont les liens dépendent du verbal et non du contexte référentiel de l'image. Voici quelques fragments tirés des constructions des enfants illustrant ces quatre relations entre unités, verbales et iconiques.

Fragment d'une construction référentielle et illustration de la relation iconique (I). (170-1-F-6)



Le pointillé joignant le photogramme du soleil peint par la petite fille indique le terme (1) de rapport de causalité entre les deux images, résultat de l'action de peindre suivi de sa cause (2).

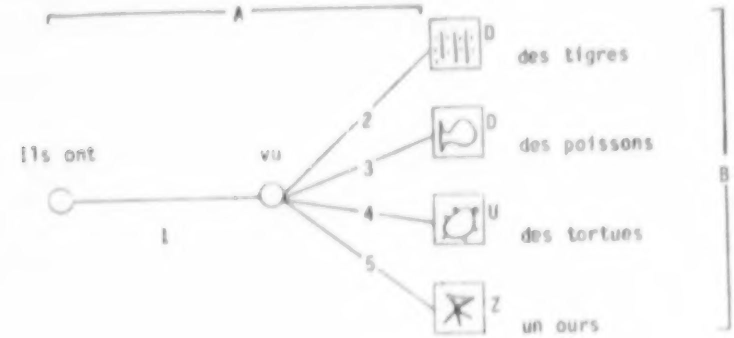
Fragment d'une construction référentielle et illustration d'une relation iconique-verbale



Dans ce segment descriptif, il y a relation iconique-verbale. Les photogrammes du poisson et de la tortue sont reliés par l'apport descriptif du verbal; celui-ci dénotant l'environnement, "l'eau" commun à chaque image.

Fragment d'une construction diégétique: (89-II-F9)

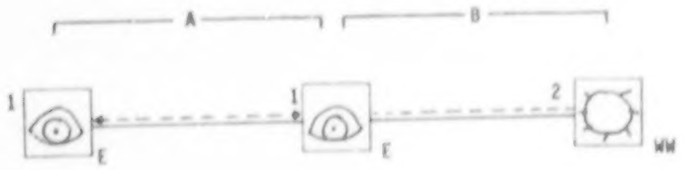
Illustration de relations verbales (V) et iconique (I)



Dans les cinq segments narratifs A il y a relation verbale. Les lexèmes sont reliés entre eux par les fonctions de sujet, verbe et compléments qu'ils occupent dans la phrase. Les photogrammes du tigre, du poisson, de la tortue et de l'ours agissent comme référents concrets dans la dernière partie du message verbal. Les liens entre lexèmes dépendent du verbal et non de l'image. Celle-ci joue un rôle illustratif et passif dans la relation verbale des segments narratifs.

Par contre, les trois segments B illustrent la relation iconique existant entre les photogrammes (P, D, U, et Z). Les rapports entre les images du tigre, du poisson, de la tortue et de l'ours relèvent de leur appartenance à une même classe, regroupement animal. Cet enchaînement inter-iconique ne dépend pas du verbal et repose uniquement sur la relation qu'entretiennent les images entre elles.

Fragment d'une construction diégétique et illustration des relations d'ordre verbo-iconique et iconique-verbal



il regarde avec son oeil le soleil

Dans le premier segment narratif (A), il y a relation verbo-iconique. Les deux lexèmes "il regarde" et "avec son oeil" prennent en charge deux aspects du contenu de l'image de l'oeil: la fonction symbolique de regarder et le référent oeil. Le verbal forme ici un double écho de l'iconique. Dans l'illustration, les traits plein et pointillé fléché indiquent un rapport reflet entre les deux lexèmes et le photogramme. La représentation du photogramme est répétée pour une meilleure compréhension de la production de l'enfant.

Dans le deuxième segment narratif (B), il y a relation iconique-verbale. Le lexème "le soleil" qui se combine au précédent "avec son oeil" ne renvoie qu'à un aspect de l'image du soleil: l'objet réel. Les traits plein et pointillé entre les photogrammes 1 et 2 montrent le nouveau rapport établi par le verbal entre deux images différentes: la peinture du soleil représente l'objet visé par l'action de "regarder avec l'oeil".

Après avoir expliqué les critères permettant d'opérer la répartition des constructions d'abord référentielles puis diégétiques en fonction des relations iconique, iconique-verbale ou verbo-iconique des images et lexèmes, nous examinerons la répartition obtenue par l'application de ce même critère.

- Le critère: "supérieur à 1/2"

Au plan de l'analyse des résultats, les productions de type référentiel se répartissent selon deux ordres de relation seulement, l'iconique et l'iconique-verbal à l'exclusion des relations verbo-iconiques et verbales. Nous considérons qu'il y a prédominance dans les constructions de relations iconiques lorsque le nombre de segments iconiques dépasse la moitié du nombre total de segments. A l'inverse, il y a prédominance de relations iconiques-verbales lorsque le nombre de segments iconiques-verbaux excède la moitié du nombre total de segments.[1]

La distribution égale de segments iconiques et iconiques-verbaux dans les constructions sert de règle pour désigner les relations dites iconique-verbales mixtes. Ce critère "supérieur à 1/2" a servi à répartir les constructions en trois groupes de relations. Le tableau 28 donne la répartition des constructions référentielles.

Les résultats montrent que les constructions référentielles à relations iconiques-verbales prédominent: 55/80 ou 69% des constructions. Celles-ci comptent moins de relations iconiques 22/80 ou 27% et 3/80 ou 4% de relations iconique-verbales mixtes.

---

[1]Cette procédure de 1/2 a été adoptée plutôt que celle de 2/3 parce que cette deuxième règle ne permettait pas de départager convenablement les constructions iconiques des iconiques-verbales.

Tableau 28

Répartition des constructions référentielles en termes de relations iconiques, iconiques-verbales et iconiques-verbales mixtes

Segments	Relations	Constructions N
I (1/2 IV (1/1)	iconiques verbales mixtes	3
I 1/2	iconiques	22
IV 1/2	iconiques verbales	55
Total		80

Les constructions référentielles se composent surtout des relations iconique et iconique-verbale, à la différence des constructions diégétiques, où les relations iconique, verbale et verbo-iconique sont prépondérantes, comme nous le verrons plus bas, après l'explication du critère 2/3 servant à la répartition.

- <u>Le critère "supérieur aux 2/3"</u>

Au plan de l'analyse des résultats (tableau 29), les constructions diégétiques se sont réparties en 3 groupes à l'exclusion de la relation iconique-verbale. Si les segments iconiques, verbaux, iconique-verbaux ou verbo-iconiques, présents dans les constructions dépassent les 2/3 de leur somme pour l'une ou l'autre des relations, ces productions portent le nom du code privilégié.

Dans les constructions diégétiques, 60/98 sujets favorisent l'utilisation de segments narratifs verbaux: 6/98, de segments iconiques; 30/98 de segments verbo-iconiques finalement 2/98 sujets créent des segments mixtes.

Tableau 29

Répartition des constructions diégétiques en fonction des relations iconiques, verbales, iconiques-verbales pures et mixtes

Segments	Relations	Constructions N
1/3 I, 1/3 V, 1/3 VI	verbo-iconique mixte	2
2/3 I	iconique	6
2/3 V	verbal	60
2/3 VI	verbo-iconique	30
Total		98

En résumé, les constructions diégétiques renferment en priorité des segments verbaux. Les segments verbo-iconiques sont minoritaires et les mixtes presqu'absents. Dans les constructions référentielles les 2/3 des sujets organisent surtout des liens iconiques-verbaux entre images (le pour soi de l'image). Seulement 1 sujet sur 4 établit entre

les photogrammes des liens iconiques indépendants du support verbal (l'en soi de l'image). Dans les constructions diégétiques, la majorité des sujets (61%) créent des liens verbaux entre unités alors que près du tiers des sujets élaborent des segments verbo-iconiques.

Si nous comparons les constructions référentielles aux diégétiques du point de vue des codes employés, nous pouvons conclure que pour les productions référentielles l'image sert de pivot dans l'articulation des deux codes. Dans les diégétiques, les enfants favorisent le code linguistique. C'est surtout le verbal qui fixe les rapports entre les unités verbales et iconiques.

b) Répartition des constructions en fonction des relations icono-verbales

Les constructions référentielles de la majorité des sujets de 6-7 ans, (entre 64% et 70%) de chacun des groupes témoin et expérimentaux font appel à des relations iconiques-verbales. Comme le révèlent les tableaux 30 et 31, près du tiers des sujets des Sg.1, Sg.2 et Sg.3 établissent des relations iconiques entre images. Les enfants de 8-9 ans obtiennent sensiblement les mêmes résultats dans les groupes expérimentaux, entre 67% et 75% des sujets créent des segments iconiques verbaux et entre 25% et 33% des sujets produisent des segments iconiques. Le groupe témoin ne compte qu'une seule production à relations iconiques verbales.

Tableau 30

Répartition des constructions référentielles des enfants de 6-7 ans en fonction des relations icono-verbales

Segments	Stimuli			
	Sg.1 Sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	Totaux
Iconique-verbal mixte	0	0	3	3
Iconique	4	6	5	15
Iconique-verbal	9	14	14	37
Totaux	13	20	22	55

Tableau 31

Répartition des constructions référentielles des enfants de 8-9 ans en fonction des relations icono-verbales

Segments	Stimuli			
	Sg.1 Sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	Totaux
Iconique	0	3	4	7
Iconique-verbal	1	9	8	18
Totaux	1	12	12	25

En conclusion, les films stimuli ne semblent pas avoir d'effet sur la prédominance de l'un ou l'autre des codes dans les constructions référentielles.

Dans les constructions diégétiques, les relations verbales prédominent tant chez le groupe témoin que chez les groupes expérimentaux et ce indépendamment de l'âge. Cependant, comme l'indiquent les tableaux 32 et 33, dans les deux groupes d'âge, les sujets du Sg.2 ("Le Tombril") sont légèrement plus "verbaux" que ceux du Sg.3 (70 et 66%/60 et 53%) et que ceux du groupe témoin (70 et 66%/53 et 65%).

Tableau 32

Répartition des constructions diégétiques des enfants de 6-7 ans en fonction de la relation icono-verbale

Segments	Stimuli			
	Sg.1 Sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	Totaux
Iconique-verbale mixte	1	0	0	1
Iconique	0	1	1	2
Verbale	8	7	6	21
Verbo-iconique	6	2	3	11
Totaux	15	10	10	35

Tableau 33

Répartition des constructions diégétiques des enfants de 8-9 ans en fonction de la relation icono-verbale

Segments	Stimuli			
	Sg.1 Sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	Totaux
Iconique-verbale mixte	0	1	0	1
Iconique	2	1	1	4
Verbale	19	12	8	39
Verbo-iconique	9	4	6	19
Totaux	30	18	15	63

En conclusion, la répartition des constructions référentielles et diégétiques en fonction des relations icono-verbales et des stimuli produit des résultats peu significatifs. Dans les deux types de construction, peu importe l'âge des sujets, les différences observées entre les groupes témoin et expérimentaux sont peu marquées. Cependant, ces résultats font ressortir deux tendances générales: 1) l'image agit comme pivot central de l'articulation des codes dans les constructions référentielles, 2) le verbal règle les rapports entre unités dans les constructions diégétiques, indépendamment de l'âge et des stimuli.

Nous avons donc répondu à la première question: quels sont les codes privilégiés par les enfants dans leurs constructions? Celle-ci interrogeait les résultats sur l'importance donnée aux segments iconiques, verbaux, iconiques-verbaux ou verbo-iconiques, en d'autres termes aux relations entre unités codiques.

Une autre question se pose et découle aussi de la deuxième hypothèse. Comment les enfants conjuguent-ils les unités entre elles, par des rapports de complémentarité, de substitution ou de recouvrement? Voyons ce que nous livrent les résultats de la recherche à ce propos.

2. La conjugaison des unités bicodiques

Nous traiterons d'abord qualitativement les aspects dynamique (rapports de complémentarité et de substitution) et statique (rapport de recouvrement) de la conjugaison des codes iconiques et linguistiques dans les productions. Puis, l'examen de la répartition des constructions sous ces deux aspects permettra de voir comment les enfants conjuguent les unités codiques en fonction de leur âge et des stimuli.

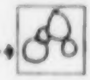
a) Définition des relations dynamique et statique

Les deux ordres de rapport: la complémentarité et la substitution ont servi à vérifier comment les unités codiques se conjuguent de façon dynamique dans les constructions. La complémentarité se manifeste

dans la fonction de relais entre les unités bicodiques. Celles-ci prennent en charge à tour de rôle le déroulement de l'action. Voici, à titre d'illustration, le fragment d'un récit où il y a conjugaison complémentaire des codes iconique et linguistique.

Fragment d'une construction diégétique (127, III, F9)
Illustration de la complémentarité bicodique

Unités bicodiques

Verbales Extra-iconiques	Intra-iconiques	Iconiques	
A) "Puis quand il est revenu, il avait faim"---------------------------------→			t
B) "Il est passé par	un champ"-------→		s
C) "Il a vu de la salade"			
D) "Il a pris juste un peu d'oignon"			

Pour bien faire comprendre les rôles complémentaires des unités bicodiques, nous examinerons dans sa globalité l'énonciation verbale se conjugant à l'image. Dans ce fragment numéro 5, aucun élément particulier de la phrase A de l'enfant "Puis quand il est revenu, il

avait faim" ne fait référence au contenu de l'image "T". Ce photogramme du chou prolonge l'idée énoncée verbalement par l'enfant "avoir faim"; l'image prend la relève du verbal, et propose un dénouement possible de l'action: le chou susceptible d'apaiser cette "faim". L'image du chou contribue à faire avancer le récit. Ce fragment illustre le glissement par relais d'un code à l'autre. La proposition suivante (B), extraite du même fragment, décrit un phénomène de complémentarité analogue à la précédente: une partie du contenu de la phrase "Il est passé par un champ" est extra-iconique; le segment "un champ" renvoie à un contexte référentiel iconique: un tas de citrouilles dans un champ. Là, l'image des citrouilles précise la spécificité du champ et continue l'idée de faim développée dans la première proposition. A ce moment, l'image exerce une fonction de relais par rapport au discours de l'enfant. Les propositions (C) "Il a vu de la salade" et (D) "Il a pris juste un peu d'oignon" continuent la trame narrative du récit mais sans le support immédiat de l'image (T). L'analyse permet d'attribuer aux deux photogrammes du chou et des citrouilles le rôle d'initiateurs des propositions (C) et (D).

Dans les constructions où existe la conjugaison complémentaire extra-iconique, l'apport du verbal importe plus que celui de l'iconique. En d'autres termes, le verbal impose sa signification au message.

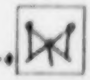
La substitution s'exprime lorsque les deux codes iconique et linguistique fixent ensemble la totalité ou une partie du contenu du

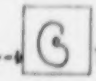
message. Les unités iconiques et verbales exercent une fonction d'ancrage dans le déroulement de la trame narrative. Voici à titre illustratif le fragment d'une construction diégétique où l'iconique et le verbal se conjugent selon des rapports de substitution.

Fragment d'une construction diégétique (121-1-FB)
Illustration de la substitution bicodique

Unités bicodiques

Verbales — Extra-iconiques / Intra-iconiques — Iconiques

A) "Les deux petits garçons←---→  J

B) écoutent←------------------→  TT

C) le crapaud"←---------------→ RR'

Dans ce fragment, les trois photogrammes (J, TT, RR') servent d'ancrage à la même proposition divisée en trois parties: sujet, verbe et complément. "Les deux petits garçons (A)/écoutent (B)/le crapaud(C)". Le segment A limite la signification du photogramme des enfants jouant sur un caroussel au parc. Seuls les personnages des deux petits garçons sont retenus: ils mènent une action autre dans le message verbal que

dans l'activité de jeu suggérée par le photogramme J. L'unité verbale retient ici une partie du contenu sémantique de l'image. Le segment B exprime l'action d'écouter et prête cette signification au photogramme de l'oreille. Le verbal prend donc en charge un seul aspect de l'image, "l'action d'écouter" exerçant avec celle-ci une fonction d'ancrage du sens. Le photogramme de très gros plan de l'orange perçu comme un crapaud par l'enfant, remplit le rôle d'objet visé par l'activité d'écouter des deux petits garçons. Ici, le verbal et l'image fixent conjointement le terme final de la proposition. Chaque photogramme tire du verbal sa dénotation d'une partie du message verbo-iconique.

La conjugaison statique des unités bicodiques dépend des rapports d'isotopie ou de recouvrement de l'iconique et du verbal dans les constructions. Dans cette relation phatique des deux codes, le verbal remplit une fonction de renforcement de l'image. Voici deux fragments tirés de constructions diégétiques et référentielles illustrant la conjugaison isotope des codes iconiques et linguistiques.

Fragment d'une construction diégétique (142-II-GB) illustrant une conjugaison isotope bicodique:

Unités bicodiques

Verbales		Iconiques	
Extra-iconiques	Intra-iconiques		
	A) "Une petite fille qui roule avec un tuyau"----------		LL
	B) "La petite fille marche dans le tuyau----------------		K

Dans ce fragment, la proposition A "Une petite fille qui roule avec un tuyau" décrit bien le photogramme (LL), une petite fille enroulée dans un tuyau. Le contenu verbal sémantique recouvre en tout point le contenu du référent iconique (LL). Le même phénomène se produit pour la proposition B. L'unité codique B se superpose à l'unité (K). "La petite fille marche dans le tuyau" recouvre les aspects sémantiques essentiels du photogramme K: le personnage, l'action et le lieu.

Ce recouvrement bicodique correspond au phénomène d'isotopie. Dans ces deux cas, les unités codiques linguistiques "renforcent" l'image, et jouent un rôle phatique par rapport à cette dernière.

L'ensemble de la proposition traduit l'essentiel de contenu sémantique de l'image - sujet, action et objet. Dans les constructions référentielles, il n'existe que des rapports de recouvrement entre unités bicodiques.

Fragment d'une construction référentielle (20-II-G6) illustrant une conjugaison isotope bicodique:

Unités bicodiques

Verbales   Iconiques

Extra-iconiques   Intra-iconiques

A) "Bébé fait tourner la toupie"←--→ G

Le fragment illustre un cas de recouvrement analogue au précédent: la phrase A "Bébé fait tourner la toupie" détaille plusieurs aspects du photogramme G (petite fille jouant avec sa toupie).

En résumé les rapports de complémentarité et de substitution de l'iconique et du verbal suscitent une continuité imaginaire dans la progression du récit contribuant ainsi à l'interaction dynamique des codes. Les rapports de recouvrement des unités codiques amènent une organisation statique des messages verbo-iconiques produits par les enfants. Cette relation statique entre le verbal et l'iconique est causée par la redondance et la superposition bicodique correspondant au phénomène d'isotopie.

c) <u>Répartition des constructions en fonction des relations dynamiques ou statiques</u>

Examinons maintenant la répartition des relations dynamiques et statiques bicodiques des constructions en fonction d'abord de l'âge des sujets puis de l'âge et des stimuli.

- <u>L'âge des sujets influe-t-il sur la conjugaison des unités codiques?</u>

La comparaison des résultats des 6-7 ans avec ceux des 8-9 ans dans le tableau 34 révèle qu'un nombre plus grand de sujets de la deuxième tranche d'âge, 52/92, conjugue les unités codiques de façon

dynamique par rapport à ceux de la première tranche d'âge dont le tiers des sujets (29/93) utilisent ce même type de relation dynamique. En d'autres termes, la majorité des jeunes, 68%, combinent les codes dans un rapport statique de recouvrement. A l'inverse, la majorité des sujets de 8-9 ans (57%), établissent des rapports dynamiques de complémentarité et de substitution entre unités codiques.

Tableau 34

Distribution des constructions en fonction de l'âge et des relations bicodiques statiques ou dynamiques

Relations bicodiques	Ages		
	6-7 ans	8-9 ans	totaux
Statique	64	40	104
Dynamique	29	52	81
Totaux	93	92	185

La dépendance statistiquement significative ($p < .05$) entre l'âge et le type de relation bicodique, d'un test du x^2 nous permettent d'affirmer que les sujets plus âgés conjugent les codes de façon plus dynamique que les jeunes.

Nous verrons maintenant comment se répartit l'ensemble des constructions sous l'aspect de l'interaction dynamique ou statique des codes en fonction des stimuli et de l'âge des sujets.

- Les stimuli ont-ils un effet sur la conjugaison des codes?

Comme l'indique le Tableau 35, la majorité des sujets plus jeunes, qu'ils appartiennent aux groupes témoin ou expérimentaux, produisent des constructions à relations icono-verbales statiques. Les sujets du groupe témoin et du Sg.2 ("Le Tombril") exhibent un nombre identique de constructions, 18/30 à rapports bicodiques statiques. Chez les sujets du Sg.3 ("L'Anneau Magique"), les productions dans leur quasi-totalité, 28/33, revêtent des rapports statiques de recouvrement entre l'iconique et le verbal. Du point de vue des relations dynamiques entre codes des trois sous-groupes, les sujets du Sg.1 (sans film) et ceux du Sg.2 ("Le Tombril") sont les plus élevés, 12/30 ou 40% de constructions dynamiques, par rapport à 5/33 ou 15% chez le Sg.3 ("L'Anneau Magique").

En conclusion, les jeunes de 6-7 ans utilisent plus de relations bicodiques statiques que dynamiques dans leurs productions; cette tendance plus accentuée chez les sujets du Sg.3 ("L'Anneau Magique") fait ressortir que la structure moins ouverte du film "L'Anneau Magique" a un effet plus marqué sur la conjugaison statique de codes dans les constructions des enfants de cet âge que la structure plus ouverte du "Tombril".

Tableau 35

Répartition des constructions des enfants de 6-7 ans en fonction des stimuli et des relations bicodiques

Relation bicodique	Stimuli			
	Sg.1 Sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	Totaux
Statique	18	18	28	64
Dynamique	12	12	5	29
Totaux	30	30	33	93

Le Tableau 36 fait ressortir que chez les enfants de 8-9 ans, un plus grand nombre de sujets du groupe témoin (25/32) conjuguent davantage les unités codiques dynamiques que ne le font les groupes expérimentaux. Le Sg.2 réunit 16/29 sujets et le Sg.3, 11/31 sujets.

Si nous comparons les résultats des deux groupes expérimentaux nous remarquons que plus de la moitié des sujets du Sg.3 ("L'Anneau Magique") contre un peu plus du tiers du Sg.2 ("Le Tombril") introduisent des rapports dynamiques entre l'iconique et le verbal dans leurs constructions. Les résultats des sujets du Sg.2 ("Le Tombril") s'intervertissent par rapport au Sg.3 ("L'Anneau Magique"). Ceux du "Tombril"

produisent plus de constructions à relations bicodiques statiques et, inversement, ceux de "L'Anneau Magique" créent plus de constructions à relations dynamiques.

Tableau 36

Répartition des constructions des enfants de 8-9 ans en fonction des stimuli et des relations bicodiques statiques ou dynamiques

Relations bicodiques	Stimuli			
	Sg.1	Sg.2	Sg.3	
	Sans film	Le Tombril	L'Anneau Magique	Totaux
Statique	7	20	13	40
Dynamique	25	11	16	52
Totaux	32	31	29	92

En conclusion, dans les constructions des plus âgés du groupe témoin et du Sg.3 ("L'Anneau Magique"), ce sont les rapports dynamiques qui prédominent contrairement à ceux du Sg.2 ("Le Tombril") qui conjugent de façon statique les codes dans leurs constructions. Les différences et l'inversion des résultats entre les deux groupes expérimentaux ne nous permettent pas de confirmer la relation possible entre l'ouverture des films stimuli et la conjugaison dynamique des codes. Ces résultats

s'avèrent contraires à ce qui était attendu de la deuxième hypothèse; le film le moins ouvert "L'Anneau Magique" réunit un plus grand nombre de constructions à relation dynamique que celui plus ouvert "Le Tombril". Cependant, c'est le groupe témoin qui a obtenu le nombre le plus élevé de constructions dynamiques du point de vue de la conjugaison des codes.

Mais par ailleurs, l'analyse des résultats nous permet de dégager une relation positive entre l'âge des sujets et le type de relations statiques ou dynamiques utilisées dans les constructions. Les enfants plus âgés emploient en plus grand nombre des relations dynamiques (complémentarité et substitution) plutôt que statiques (recouvrement) comparativement aux sujets plus jeunes, où c'est l'inverse.

L'exposé des résultats relatifs à la deuxième hypothèse a servi à trouver des réponses à deux questions: 1) quels sont les codes privilégiés par les enfants dans leurs constructions? et 2) comment conjuguent-ils les unités bicodiques par complémentarité, substitution ou recouvrement?

c) <u>Conclusions relatives aux codes utilisés et à leur conjugaison</u>

Au plan des <u>unités verbo-iconiques</u>, rappelons que les constructions référentielles se composent surtout de segments iconiques-verbaux et iconiques; l'image agit ici comme pivot central de l'articulation des codes. Dans les constructions diégétiques, les segments verbaux et

verbo-iconiques prédominent; le verbal régit alors les rapports entre unités indépendamment de l'âge et des stimuli. Les différences peu marquées entre les groupes expérimentaux quel que soit l'âge des sujets ne nous permettent pas d'affirmer que la structure plus ouverte a eu un effet déterminant sur la prédominance du verbal dans les constructions diégétiques ou de l'iconique dans les constructions référentielles.

Du point de vue de la conjugaison des codes, l'examen des résultats de cette deuxième hypothèse par rapport à l'âge montre que la majorité des jeunes de 6-7 ans conjuguent les codes dans un rapport statique de recouvrement et ceux de 8-9 ans dans des rapports dynamiques de complémentarité et de substitution entre unités codiques. Cette tendance plus accentuée chez les sujets plus jeunes du Sg.3 ("L'Anneau Magique") nous permet de constater qu'il y a un certain lien entre la structure fermée de "L'Anneau Magique" et la conjugaison statique des codes. Des groupes témoin et expérimentaux, c'est le Sg.3 ("L'Anneau Magique") qui réunit le plus grand nombre de constructions à relations statiques.

Ces performances ne vont pas dans le sens de la deuxième hypothèse. Les sujets plus âgés du Sg.1 (sans film) et du Sg.3 ("L'Anneau Magique") conjuguent de façon dynamique les codes iconique et linguistique en comparaison de ceux du Sg.2 ("Le Tombril") dont la majorité des constructions reflètent une conjugaison bicodique statique. Ces résultats ne nous permettent pas de confirmer l'hypothèse II.

Il nous reste encore à répondre à une dernière question, comment dans leurs constructions, les enfants ont-ils transformé les messages filmiques? Cette interrogation correspond au thème de la troisième hypothèse que nous allons maintenant développer.

C. Hypothèse III: les niveaux de transformations des constructions

Cette hypothèse suppose que plus les stimuli filmiques ont une structure ouverte plus les constructions des enfants s'éloignent de la forme initiale du stimulus selon un processus de transformation et non de reproduction. Le premier procès se manifeste par la présence de modifications ou par de nouvelles combinaisons d'éléments verbo-iconiques apportées par les enfants à leur construction et le second par l'insertion partielle ou intégrale de certaines composantes structurales du référent filmique.

La troisième hypothèse soulève la question suivante: comment les enfants opèrent-ils dans leur construction des transformations du message filmique: par la création de nouveaux agencements ou par les modifications apportées à l'organisation des éléments filmiques?

Les composantes structurales filmiques, tels les éléments d'ouverture et de fermeture, les fragments de chaînes où les images suivent l'ordre intégral partiel ou étranger aux films, servent d'indicateurs de la similarité des constructions des enfants avec les référents filmiques.

Nous examinerons dans un premier temps les constructions en fonction de la présence d'éléments verbaux et iconiques similaires au film et de l'organisation de ceux-ci. Dans les constructions, nous analyserons les fragments verbaux, puis les fragments iconiques similaires au film. Ceux-ci se concrétisent par la présence d'éléments d'ouverture et de fermeture filmiques et le regroupement des images placées dans un ordre intégral ou partiel par rapport à l'ordre existant dans le film.

Dans un deuxième temps, nous étudierons les processus de transformation employés par les enfants c'est-à-dire les modifications apportées aux liens inter-iconiques dans leur construction ou l'intégration dans celles-ci de nouvelles combinaisons inter-iconiques.

1. Fragments verbaux similaires au film

Un nombre restreint de constructions du Sg.3 (3/62) reproduisent presqu'intégralement la trame narrative de "L'Anneau Magique". Deux d'entre elles portent des titres similaires à celui du film stimulus: "L'Anneau Magique" et "L'Anneau perdu". Parmi les sujets qui ont vu l'un ou l'autre des films 14/93 constructions comportent certains fragments verbaux provenant de la trame verbale filmique. Dans le cas du "Tombril", deux sujets intègrent dans leur construction des paroles qui s'apparentent à celles du film visionné. En voici un exemple: "la fleur échappe des gouttes d'eau" (enfant) "Si j'étais une goutte d'eau, je

tomberais sur une fleur"(film). La même idée de goutellette d'eau qu'évoque l'image de la fleur dans le film est reprise dans la construction de l'enfant. Dans le cas de "L'Anneau Magique",les emprunts se regroupent autour du "léopard changé en fleur", de "l'horloge qui tournait ou sonnait" et de l'idée de voyage, "il a marché longtemps, longtemps, longtemps..." En somme très peu de sujets reproduisent les fragments verbaux des films.

2. Fragments iconiques similaires au film

a) Eléments d'ouverture et de fermeture

Nous nous demandons si les enfants introduisent dans leurs constructions les mêmes éléments iconiques d'ouverture et de fermeture que ceux des films stimuli.

Deux des photogrammes initiant la trame filmique, (la goutte d'eau et la cible) ainsi que cinq des photogrammes clôturant les films (l'ours, les trois plans de l'horloge et la cible à nouveau servent d'indicateurs au plan opérationnel de la présence ou de l'absence d'éléments d'ouverture et de fermeture similaires au stimulus filmique dans les constructions des enfants. Rappelons que ces images jouent des rôles différents dans chacun des films "Le Tombril" et "L'Anneau Magique". Dans "Le Tombril", les premières annoncent la thématique du film, la circularité et le mouvement circulaire, les cinq autres referment la

boucle de la trame filmique qui s'ouvre de nouveau. Cette introduction se concrétise par la forme circulaire de la cible et son mouvement giratoire continué par le mouvement répétitif de l'eau qui tombe. La séquence de clôture du film se compose des trois horloges, de l'ours qui apparaît après le générique comme un élément surprise et de la cible qui réamorce le déroulement filmique. Dans "L'Anneau Magique", la première et la dernière image remplissent des rôles d'actants. La cible représente les cercles magiques (adjuvants) qui partent à la recherche de l'Anneau Magique; l'ours, détenteur de l'objet convoité, figure comme bénéficiaire. La goutte d'eau et les horloges marquent le déroulement spatio-temporel du récit filmique.

b) <u>Éléments d'ouverture et de fermeture en fonction des stimuli et de l'âge</u>

Compte tenu des différents rôles qu'assument ces images dans l'un ou l'autre des films, nous vérifierons maintenant si les sujets des groupes témoin et expérimentaux utilisent ou non dans leur construction ces éléments d'ouverture ou de fermeture similaires aux films. Nous étudierons la répartition des constructions des enfants des 2 groupes d'âges concernant d'abord a) les images d'ouverture, ensuite b) les images de fermeture dites "similaires" en fonction des stimuli.

Au point de vue des <u>éléments d'ouverture similaires</u> aux films dans les constructions le Tableau 37 révèle que chez les jeunes de 6-7

ans, 25 des 30 sujets du Sg.1 (sans film) amorcent leur construction par des images différentes des films stimuli; environ la moitié des sujets du Sg.3 (18/33) et du Sg.2 (16/33) emploient les éléments d'ouverture divergents de ceux des films. Peu de sujets du groupe témoin intègrent des images d'ouverture similaires aux films (5/30 sujets) comparativement aux groupes expérimentaux réunissant dans le Sg.3, 15/30 sujets et dans le Sg.2, 14/30 sujets.

Tableau 37

Répartition des constructions des enfants de 6-7 ans en fonction des stimuli et de leurs éléments d'ouverture

Éléments d'ouverture	Stimuli			
	Sg.1 Sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	Totaux
Absence	25	16	18	59
Présence	5	14	15	34
Totaux	30	30	33	93

En résumé, chez les enfants âgés de 6-7 ans, seulement 17% des sujets n'ayant pas vu de film (Sg.1) emploient des éléments d'ouverture similaires aux stimuli filmiques. Les deux groupes expérimentaux obtiennent des résultats analogues entre eux, 46% et 47% des sujets

commencent leur construction avec les mêmes photogrammes d'ouverture que ceux des films. En d'autres termes, parmi les sujets des groupes expérimentaux, un peu plus de la moitié amorce un processus de transformation en intégrant des éléments d'ouverture divergents des films. Nous pouvons conclure que chez les enfants âgés de 6-7 ans, les différences peu marquées entre les groupes expérimentaux ne nous permettent pas de dégager qu'il y a eu relation entre le degré d'ouverture des stimuli filmiques et le niveau de transformation des constructions du point de vue de leurs éléments d'ouverture.

Tableau 38

Répartition des constructions des enfants de 8-9 ans en fonction des stimuli et de leurs éléments d'ouverture

Éléments d'ouverture	Stimuli			
	Sg.1 Sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	Totaux
Absence	31	20	18	69
Présence	1	11	11	23
Totaux	32	31	29	92

Chez les enfants de 8-9 ans, la quasi totalité des sujets du Sg.1 (31/32) emploient des images d'ouverture différentes de celles des films stimuli; près des 2/3 des sujets des deux groupes expérimentaux (Sg.3, 18/29) et (Sg.2, 20/31) font de même.

En conclusion, chez les plus âgés, les résultats presqu'identiques des groupes expérimentaux illustrent bien qu'il n'y a pas eu de relation entre le degré d'ouverture des films stimuli et l'utilisation d'éléments d'ouverture dans les productions. Ces résultats nous montrent que les éléments d'ouverture ont été repris par les enfants ayant vu le film (1/2 chez les plus jeunes, 1/3 chez les plus âgés). Les proportions, bien que peu élevées diffèrent nettement de celles des sujets du groupe témoin (1/6 et 0). Il semble bien à première vue que les éléments d'ouverture des films exercent un effet d'imitation puisque plusieurs enfants les réintroduisent au début de leurs propres récits. La troisième hypothèse ne peut par ailleurs se confirmer: il n'existe pas de différences statistiquement significatives entre les comportements des sujets des groupes expérimentaux.

Au niveau des éléments de fermeture similaires aux films dans les constructions, le tableau 39 des répartitions des constructions des enfants de 6-7 ans en fonction des stimuli et de leurs éléments de fermeture révèle que la majorité des sujets des groupes témoin et expérimentaux intègrent des images de fermeture différentes de celles des films. Dans le Sg.1 (sans film) 20/30 sujets produisent des constructions où il y a absence d'éléments de fermeture similaires aux films; dans le Sg.2 ("Le Tombril"), 18/30 sujets insèrent dans leur construction des images

de fermeture différentes des films et dans le Sg.3 ("L'Anneau Magique") 17/33 sujets font de même.

Tableau 39

Répartition des constructions des enfants de 6-7 ans en fonction des stimuli et de leurs éléments de fermeture

Éléments de fermeture	Stimuli			
	Sg.1 Sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	Totaux
Absence	20	18	17	55
Présence	10	12	16	38
Totaux	30	30	33	93

En conclusion, chez les jeunes de 6-7 ans, les différences peu importantes entre les deux groupes expérimentaux nous permettent de constater qu'il n'y a pas eu de relation entre le degré d'ouverture des films et l'emploi d'éléments de fermeture dans les constructions.

Chez les plus âgés (8-9 ans), comme l'indique le Tableau 40, le même phénomène se produit, la majorité des sujets des groupes témoin et expérimentaux clôturent leur construction par des images autres que celles des films stimuli. Les trois quart des sujets du Sg.1 (sans film), 24/32, recourent dans leur construction à des éléments de

fermeture différents de ceux des films; le Sg.2 ("Le Tombril") réunit 22/31 sujets; un peu plus de la moitié des sujets, 15/29, du Sg.3 ("L'Anneau Magique") produisent des constructions où il y a absence d'éléments de fermeture similaires aux films. En d'autres termes, les sujets du Sg.3 ("L'Anneau Magique") 14/29, en plus grand nombre que les Sg.1 et Sg.2 terminent leur construction par les photogrammes correspondant à certains éléments de fermeture des films.

Tableau 40

Répartition des constructions des enfants de 8-9 ans
en fonction des stimuli et de leurs éléments de fermeture

Éléments de fermeture	Stimuli			
	Sg.1 Sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	Totaux
Absence	24	22	15	61
Présence	8	9	14	31
Totaux	32	31	29	92

Les sujets âgés de 8-9 ans du Sg.2 et du Sg.3 intègrent différemment (48% et 29%) à leur construction des éléments de fermeture similaires à ceux des films.

Nous pouvons conclure en regard de cette différence entre les deux groupes expérimentaux que "L'Anneau Magique" a exercé un effet de reproduction plus marqué des éléments de fermeture. Les enfants du groupe témoin ont manifesté des comportements très voisins à ceux du Sg.2 ("Le Tombril").

Les performances peu différenciées du Sg.1 (sans film) et du Sg.2 ("Le Tombril") nous amènent à interpréter le rôle des photogrammes d'horloges considérés comme éléments de fermeture. Ces résultats pourraient s'expliquer par le fait que les enfants attribuent comme naturellement aux photogrammes de l'horloge une fonction de temporalité dans leur construction, ceci indépendamment des stimuli filmiques. Par exemple, plusieurs des constructions relatent le déroulement d'une journée vécue par les enfants. Celles-ci se terminent souvent par le photogramme d'une horloge signifiant qu'il est l'heure de rentrer, de souper et de se coucher. En général, les enfants ont tendance à utiliser spontanément ces image d'horloge comme ponctuation marquant le terme de leur construction qu'ils aient vu ou non les films stimuli.

3. <u>Mise en série des images: ordre intégral ou partiel</u>

Les constructio[illegible]s enfants présentent des groupements d'images en série. Ces séries [illegible]s correspondent à ce que nous appellerons ici, fragments de c[illegible]s chaînes présentes dans les films. Ces fragments ou séries d'images s'apparentent aux chaînes filmiques. Deux

particularités sont à noter: le nombre d'images des fragments diffère de celui des chaînes filmiques et l'ordre initial, (c'est-à-dire la position que les images occupent dans le film), n'est pas toujours respecté. Nous parlerons alors d'ordre intégral ou partiel[1] de la sériation selon le cas.

Pour vérifier l'hypothèse nous avons dû examiner si les enfants produisent dans leurs constructions des fragments dans lesquel les images suivent l'ordre intégral ou partiel. Les images placées dans la même position ou dans une position légèrement modifiée servent d'indicateurs de la similarité entre l'organisation iconique des productions des enfants et celle des référents filmiques.

a) L'ordre intégral ou partiel en fonction de l'âge et des stimuli

Nous examinerons la répartition des constructions des enfants des deux groupes d'âges en fonction de l'ordre intégral ou partiel des images et des stimuli. Au plan de l'analyse, nous tiendrons compte du groupe témoin n'ayant pas vu de film et des groupes expérimentaux afin de vérifier si les films ont un effet sur l'organisation des images dans les

---

[1]L'ordre intégral: les images occupent la même position dans ce fragment de l'enfant que dans la chaîne.
L'ordre partiel: les images sont les mêmes dans la séquence de l'enfant mais avec modification de leur position initiale dans la mesure où elles sont contigües, phénomène d'inversion.

constructions des enfants. Du point de vue de l'hypothèse nous supposons que les constructions produites par les enfants qui ont vu le film le moins ouvert "L'Anneau Magique" intègreront un plus grand nombre d'images appartenant à des fragments que ceux ayant vu le plus ouvert "Le Tombril".

Les Tableaux 41 et 42 présentent les performances des groupes expérimentaux et du groupe témoin en trois catégories:

(0) : les sériations d'images ne donnent lieu à aucun fragment.

(-1/2): moins de 50% des images de la construction font partie de fragments.

(1/2+): 50% et plus des images de la construction se composent de fragments.

- Catégorie 0

Dans le Sg.2, 43% (13/30) des sujets de 6-7 ans (Tableau 41) produisent des constructions où il y a absence d'images appartenant à des fragments filmiques comparativement à 21% (7/33) sujets du Sg.3

- Catégorie 1/2+

Dans le cas où la proportion des images occupant la même position ou une position modifiée par rapport à celle du film égale ou dépasse la moitié de la somme totale des images, les Sg.1, Sg.2 et Sg.3 obtiennent des pourcentages très voisins (7% ou 2/10 et 9% ou 7/33).

Tableau 41

Répartition des constructions des enfants de 6-7 ans en fonction des stimuli et de l'ordre intégral ou partiel des images

Ordre intégral ou partiel	Stimuli			Totaux
	Sg.1 Sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	
0	15	13	7	35
-1/2	13	15	23	51
1/2+	2	2	3	7
Totaux	30	30	33	93

Au plan de l'hypothèse III, nous trouvons chez les jeunes de 6-7 ans, des différences marquées entre les groupes expérimentaux. Plus de sujets du Sg.3 restituent des fragments filmiques. Quelle conclusion en tirer? Il semble exister une certaine relation entre le degré d'ouverture des films et la restitution dans les constructions de certains fragments filmiques d'une part et d'autre part la création d'un nouvel agencement des images.

Cependant les différences peu marquées entre le Sg.2 et le groupe témoin suscitent une interrogation à laquelle nous répondrons plus loin.

Le Tableau 42 révèle que chez les enfants âgés de 8-9 ans, les résultats obtenus par les 2 groupes expérimentaux sont voisins dans les trois catégories: (0) Sg.3, 24% et Sg.2, 23%; (-1/2) Sg.3, 62% et Sg.2, 61%; (1/2+) Sg.3, 14% et Sg.2, 16%. Les performances du groupe témoin rejoignent celles des groupes expérimentaux dans les constructions où il y a absence de fragments filmiques. Près du quart des sujets des trois groupes n'utilisent donc pas de fragments qui s'apparentent aux films stimuli.

Tableau 42

Répartition des constructions des enfants de 8-9 ans en fonction des stimuli et de l'ordre intégral ou partiel des images

Ordre intégral ou partiel	Stimuli			
	Sg.1 Sans film	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	Totaux
0	7	7	7	21
-1/2	13	19	18	50
1/2+	12	5	4	21
Totaux	32	31	29	92

Ces différences peu marquées entre les deux groupes expérimentaux nous permettent de constater que le degré d'ouverture des films n'a pas eu d'effet sur la restitution de fragments filmiques d'une part ou

sur la sériation des images selon un nouvel ordre par rapport à celui des films d'autre part. Par ailleurs, le groupe témoin se distingue des groupes expérimentaux. Pour la catégorie du (-1/2), un nombre moins grand de sujets du Sg.1 (13/32), par rapport aux Sg.2 et Sg.3 (19/31 et (18/29), élaborent des fragments présents dans les films. Le phénomène inverse se produit pour la catégorie de (1/2+), un plus grand nombre de sujets du Sg.1 (12/32) par rapport aux groupes expérimentaux (5/31) et (4/29) utilisent des fragments de certaines chaînes filmiques. Ces dernières performances du groupe témoin soulèvent plusieurs questions étant donné que celui-ci, contrairement aux Sg.2 et Sg.3, n'a pas subi l'influence des films-stimuli. Comment se fait-il que les sujets de 8-9 ans du Sg.1 n'ayant pas vu de film ont tendance à organiser la majorité de leurs images dans un ordre intégral ou partiel conforme à celui des films-stimuli? Les performances du Sg.1 par rapport à ces fragments filmiques ne peuvent-elles pas s'expliquer par un effet de hasard ou par le pouvoir analogique ou encore par les valeurs métonymiques ou métaphoriques des images?

Pour répondre, nous examinerons les constructions du Sg.1 dont les images occupent un ordre intégral ou partiel par rapport à l'ordre initial des films. Nous nous demandons quelles sont les combinaisons d'images dans les constructions des enfants qui reflètent certains fragments des films? Quels types de rapports inter-iconiques ces images exercent-elles?

Dans la catégorie égale et supérieure à 1/2, parmi les 12 sujets de 8-9 ans du SG.1, cinq (5) favorisent l'enchaînement des trois photogrammes suivants dans leur construction: les enfants dans un carousel (J), la petite fille traversant un tunnel (K) et la petite fille assise dans un tunnel (LL), 3 autres sujets combinent les deux derniers (K) et (LL). En d'autres termes la majorité des sujets (8/15) insèrent ces deux photogrammes (K) et (LL) dans leur construction. Les 11 autres photogrammes ont été choisis par 1 ou 2 sujets: le poisson (D) et l'oeil (E); l'oeil (E) et le gros plan des billes (EE'); les fleurs tachetées (PP) et la marguerite (Q'), l'enfant qui mange (R+), le gros plan de la citrouille (S') et le tas de citrouilles (S); les enfants dans le bois (X) et le gros plan de l'horloge (Y'); les deux plans d'horloge (Y') et (YY). Nous constatons que pour l'ensemble des photogrammes, les liens inter-iconiques s'appuient surtout sur des rapports métonymiques: changements de plan d'un même objet (D',E), (S',S), (Y',YY); continuité temporelle dans l'action (II,K,LL), (X,Y'). Ce potentiel métonymique des images suppose qu'une image en appelle une autre et se manifeste par les plans, échelle, action, présents dans les images.

Dans le cas des sujets du Sg.1, ayant organisé la majorité de leurs images dans un ordre intégral ou partiel par rapport à celui des films, nous pouvons penser que ceux-ci ont tendance à combiner certaines images en fonction de leur valeur métonymique.

Nous constatons que le même phénomène se produit pour les groupes expérimentaux que pour le groupe témoin du point de vue de l'utilisation de certains regroupements d'images appartenant à des fragments filmiques. Il y a polarisation autour des mêmes combinaisons d'images: les enfants qui jouent au parc, les citrouilles et les horloges. Seuls les plus âgés du Sg.3 ("L'Anneau Magique") intègrent à leur construction certains fragments de la séquence initiale du film: les images de la cible, du robinet, des ballons et du nombril.

Étant donné que les sujets du groupe témoin et des groupes expérimentaux choisissent les mêmes combinaisons d'images nous devons nuancer la portée des résultats au plan de l'hypothèse surtout chez les plus jeunes des groupes expérimentaux. Cette constatation nous amène à penser qu'il peut y avoir une certaine relation entre le potentiel métaphorique ou métonymique des images et le regroupement de certaines images s'apparentant à ceux des films, ceci indépendamment des stimuli filmiques. Dans ce cas, le degré d'ouverture des films ne serait pas le seul facteur entraînant les sujets à introduire certains fragments filmiques dans leur construction, le "potentiel" même des images y contribuant.

Il est à noter également que les constructions des sujets du Sg.1 comportent dans l'ensemble un nombre peu élevé de photogrammes en comparaison de celles des enfants des groupes expérimentaux. L'ensemble des constructions du Sg.1 incorporent de 2 à 5 images alors que la majorité de celles du Sg.2 et Sg.3 regroupent de 4 à 19 images. Le nombre

peu élevé d'images dans les constructions du Sg.1 explique la proportion élevée d'images appartenant à des chaînes similaires. Compte tenu du nombre restreint d'images dans les constructions du Sg.1, la seule présence d'un fragment filmique de 2 ou 3 images suffit pour les classer dans la catégorie de (1/2+). Ce rapport proportionnel des images explique pourquoi nous trouvons en nombre si élevé les sujets du Sg.1 dans cette catégorie.

4. Niveaux de transformation

Au plan opérationnel, nous avons identifié les principaux indicateurs de similarité des constructions du point de vue de l'organisation des images. Cette première étape nous permet de poursuivre l'étude des niveaux de transformation des constructions des enfants par rapport au référent filmique.

Nous nous demandons maintenant si les éléments empruntés au film sont réinvestis de façon analogue ou différente par les enfants dans leur construction. Dans quelle mesure ces fragments filmiques exercent-ils des fonctions analogues ou différentes de celles des films aux plans iconique et verbal. Les images entretiennent-elles les mêmes liens inter-iconiques ou verbo-iconiques dans les constructions des enfants que dans les films? Pour répondre à ces questions, nous avons défini trois niveaux de transformation des constructions: les niveaux supérieur, intermédiaire et inférieur.

a) <u>Règles définissant les niveaux</u>

- <u>Supérieur</u>

Lorsque l'ensemble des images se compose pour plus de la moitié de nouveaux agencements inter-iconiques et verbo-iconiques par rapport à ceux des films, la construction est dite du niveau supérieur de transformation. En d'autres termes, si la majorité des images de la construction entretiennent des liens inter-iconiques différents de ceux du film la production de l'enfant est de niveau supérieur. Il en est de même dans le cas où les images ne formant pas de chaînes iconiques s'insèrent dans une séquence verbale narrative autre que celle du film.

A titre d'exemple, voici la construction d'un enfant dont la totalité des images (2) se trouvent dans un nouveau rapport iconique-verbal divergent de celui du film:

UU Ça c'est le petit garçon

E et ça c'est l'oeil du petit garçon

Les deux photogrammes, de l'enfant qui écoute un coquillage et de l'oeil, forment une chaîne métonymique. Ce lien inter-iconique est donné à la fois par l'image, la représentation d'un tout (le visage) suivi d'une de ses parties (l'oeil) et par la désignation verbale de l'enfant, "le petit garçon" et "l'oeil du petit garçon".

Dans le film, ces deux images membres de séquences différentes, développent des rapports inter-iconiques autres. Cet exemple illustre la formation d'un nouvel agencement d'images, ce qui classe la construction au niveau supérieur de transformation.

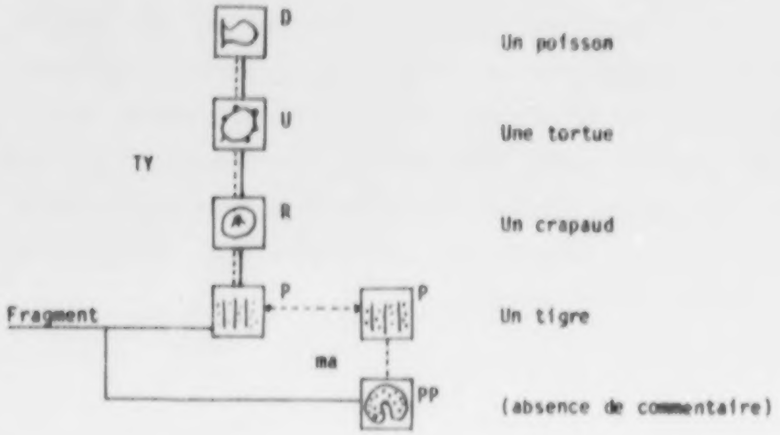
- intermédiaire

La construction de l'enfant est considérée à un niveau intermédiaire simple de transformation lorsque la majorité des fragments empruntés au référent filmique subissent des modifications par rapport à l'organisation initiale des images dans le film. Deux types de modifications peuvent survenir: le premier se caractérise par un ou plusieurs éléments nouveaux qui s'ajoutent à un fragment "similaire" au film; le second se manifeste lorsque le fragment filmique donne naissance à une nouvelle chaîne. Certaines des images exercent alors simultanément plusieurs rapports, métonymique, métaphorique ou typologique.

Voici un extrait d'une construction (92-II-G8) où l'enfant opère une modification par addition d'éléments iconiques nouveaux:

Les photogrammes de la petite fille traversant le tuyau (K) ou assise dans ce tuyau (LL) sont placés dans le même ordre et jouent le même rôle que dans le film. Il y a même action (jouer) dans un même lieu (tuyau). Cependant dans cet exemple s'ajoutent de nouveaux éléments iconiques à chaque extrémité du fragment. La chaîne métonymique débute par l'image des tuyaux (HH) qui introduit le lieu de l'action puis se clôt par un gros plan de l'oeil. Dans cette construction il y a donc modification par l'introduction des éléments nouveaux (HH et E) au fragment initial (K,LL).

Voici un extrait (4-III-G6) d'une construction dénotative où il y a modification engendrée par la création d'une nouvelle chaîne:

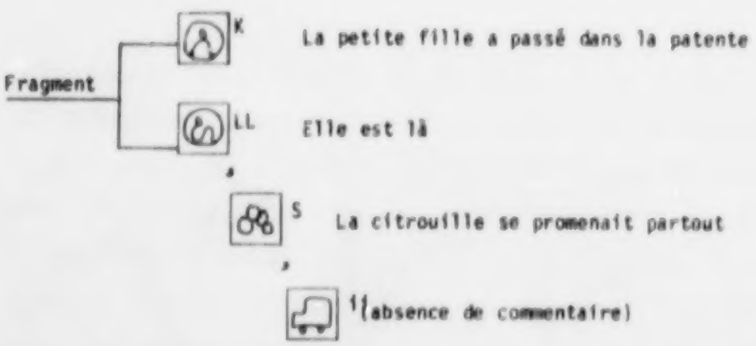


Les photogrammes du léopard en cage (P) et du gros plan de la fleur (PP) constituent le fragment emprunté au film. Dans la construction de l'enfant, l'image du tigre joue une double fonction. D'une part lorsqu'elle est associée à l'image de la fleur tachetée elle donne lieu à une chaîne métaphorique (fondée sur un rapport analogique de forme: texture et couleur). D'autre part, reliée à l'image du très gros plan d'une orange, identifiée par l'enfant comme un crapaud, elle donne naissance à une nouvelle chaîne dite typologique. Les photogrammes de la tortue et du poisson, du léopard et du crapaud forment les éléments de cette même chaîne définie par l'animalité.

- inférieur

Les constructions de niveau inférieur de transformation comportent en majorité (1/2+) des fragments qui se modèlent aux éléments du film. A la différence du niveau intermédiaire, les éléments iconiques reprennent les mêmes rapports inter-iconiques et verbo-iconiques que ceux du film. Dans les constructions dénotatives et descriptives l'ensemble des images isolées c'est-à-dire non reliées entre elles, se situent au niveau inférieur de transformation.

Voici un extrait (152-III-F8) d'une construction descriptive où il y a reproduction:



Les photogrammes de la petite fille traversant le tuyau (K) ou assise dedans (LL) exercent les mêmes rapports inter-iconiques ici que dans le film. Dans ce fragment, l'enfant ne modifie au plan iconique ni le rôle des actants, ni le déroulement de l'action ni le contexte. Les images du tas de citrouilles (S) et de l'autobus jouet sont sans lien avec le fragment (K) et (LL) et demeurent isolées.

Dans la mesure où la majorité des images sont isolées et reproduisent intégralement un ou plusieurs fragments filmiques dans la construction de l'enfant, celle-ci se place à un niveau inférieur de transformation.

Pour les fins de l'analyse, le critère du (1/2 et +) sert à la catégorisation des différents niveaux de tranformation. Une construction

appartient à l'un ou l'autre des niveaux quand la moitié et plus de ces images relèvent des chaînes iconiques ou inventées, ou modifiées ou reproduites.

Dans le cas des images privées de liens inter-iconiques, elles deviennent membres des chaînes inventées si leur intelligibilité dépend de la séquence verbale narrative de l'enfant. Les images isolées s'annexent aux chaînes reproduites si elles ne possèdent aucun lien iconique (elles ne peuvent compter alors sur le verbal pour les relier). Toutefois, dans le cas où les éléments sont à la fois inventés, transformés et reproduits dans des proportions presqu'égales, ces constructions seront considérées de niveau intermédiaire mixte.

b) Répartition des constructions selon les transformations

Nous étudierons maintenant comment se répartissent selon les niveaux de transformation les constructions des enfants de 6-7 ans et de 8-9 ans.

- Constructions des 6-7 ans

L'examen des performances des groupes expérimentaux révèle au Tableau 43 que chez les jeunes de 6-7 ans, le Sg.2 ("Le Tombril") réunit un plus grand nombre de constructions de niveau supérieur soit 11/29 que le Sg.3 ("L'Anneau Magique") qui ne rallie que 2/33 constructions. En d'autres termes, un plus grand nombre de sujets du Sg.2 inventent de

nouvelles combinaisons iconiques et verbo-iconiques par rapport au référent filmique. Au plan de l'hypothèse l'écart marqué (32%) entre les performances du Sg.2 et du Sg.3 illustre l'influence du film le plus ouvert, "Le Tombril" sur le niveau de transformation des productions des enfants de cet âge. La relation statistiquement significative (p .0020) entre les stimuli et les niveaux de transformation confirme l'hypothèse pour ce groupe d'âge.

Tableau 43

Niveaux de transformation des constructions des enfants de 6-7 ans

Niveaux de transformation	Stimuli		Totaux
	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	
Inférieur	7	5	12
Intermédiaire mixte	8	11	19
Intermédiaire simple	3	15	18
Supérieur	11	2	13
Totaux	29	33	62

Cependant près de la moitié des sujets du Sg.3 soit 46% ou 15/33 se groupent au niveau intermédiaire simple de transformation contre 10% ou 3/29 des sujets du Sg.2. Les résultats des deux groupes sont

voisins pour les constructions de niveau intermédiaire mixte 28% ou 8/29 et 33% ou 11/33. Si nous additionnons le pourcentage des constructions appartenant à ces deux catégories intermédiaires nous constatons que le Sg.3 domine: 79% ou 26/33 contre 38% ou 11/29. En somme, la majorité des sujets du Sg.2 (79%) apportent des modifications qui les situent dans les niveaux intermédiaires de transformation.

Peu de sujets dans les deux groupes réalisent des constructions de niveau inférieur (Sg.3, 5/33) et (Sg.2, 7/29).

En résumé, la majorité des sujets des deux groupes expérimentaux (Sg.3, 85% et Sg.2, 76%) opèrent des transformations. Ou ils apportent des modifications à leur construction, c'est le niveau intermédiaire de transformation, ou ils réorganisent les éléments iconiques et verbaux dans de nouveaux agencements (niveau supérieur de transformation). Nous pouvons conclure que la majorité des sujets de 6-7 ans s'engagent de ce fait dans une activité de transformation par opposition à une simple activité de reproduction.

- <u>Constructions des 8-9 ans</u>

Les enfants de cet âge opèrent eux aussi surtout des transformations dans leur construction puique les Sg.2 et Sg.3 comptent seulement 8/31 et 2/39 sujets qui reproduisent certains fragments des films.

L'étude des performances des groupes expérimentaux pour ce groupe d'âge montre au Tableau 44 qu'un nombre légèrement plus grand de constructions du Sg.3 ("L'Anneau Magique") soit 10/29, comparé au Sg.2 ("Le Tombril") soit 6/31, s'élèvent au niveau supérieur de transformation. En somme, un pourcentage plus grand (34.5%) de sujets du Sg.3 réorganisent de façon originale les éléments du message filmique par rapport à 19% des sujets du Sg.2. Nous constatons qu'il y a une légère

Tableau 44

Niveaux de transformation des constructions des enfants de 8-9 ans

Niveaux de transformation	Films		Totaux
	Sg.2 Le Tombril	Sg.3 L'Anneau Magique	
Inférieur	8	2	10
Intermédiaire mixte	6	7	13
Intermédiaire simple	11	10	21
Supérieur	6	10	16
Totaux	31	39	60

inversion dans les résultats entre les deux groupes d'âge pour le niveau supérieur de transformation, plus favorable pour le groupe qui a vu le film le moins ouvert "L'Anneau Magique". Cette légère tendance moins marquée chez les 8-9 ans entre les deux groupes expérimentaux, positive pour le Sg.3 ne va pas dans le même sens que l'hypothèse.

Les groupes expérimentaux recueillent tous deux près du tiers des constructions de niveau intermédiaire simple de transformation (Sg.3, 34.5%) (Sg.2, 36%). Ils obtiennent également des résultats voisins pour le niveau mixte (Sg.3, 24%) et (Sg.2, 19%). Si nous totalisons le pourcentage des deux niveaux intermédiaire, un peu plus de la moitié des constructions des Sg.2 et Sg.3 se situent à ce niveau de transformation.

La moyenne pour les deux sous-groupes atteint 16% de niveau inférieur de transformation. C'est donc dire que peu de sujets (1 sur 6), après avoir vu les films stimuli en reproduisent partiellement ou intégralement la forme initiale.

En conclusion, si nous cumulons les pourcentages des cases intermédiaires et supérieures nous observons que la majorité des sujets de 8-9 ans des groupes expérimentaux (Sg.3, 93%, Sg.2, 74%) effectuent des transformations. Ils ont modifié certains éléments empruntés au film ou ont réorganisé de façon nouvelle les unités iconiques ou verbales de leur construction par rapport à celles du référent filmique.

Avec la troisième hypothèse se posait la dernière question: Quelle transformation du message filmique les enfants opèrent-ils dans leur construction, par la création de nouveaux agencements ou par les

modifications de l'organisation des éléments filmiques? Dans un premier temps, nous avons examiné la présence ou l'absence de fragments verbaux et iconiques dans les constructions, éléments d'ouverture et de fermeture filmiques et aussi de la mise en série des images dans un ordre intégral ou partiel.

c) Conclusion relatives aux transformations

Les résultats nous ont montré que très peu de sujets intègrent dans leur construction, des fragments verbaux empruntés aux films.

Pour ce qui est des éléments d'ouverture, ils se présentent de façon très différente selon les groupes. Les enfants du groupe témoin n'utilisent pas d'éléments d'ouverture dans leur construction. Par contre, ceux des groupes expérimentaux le font mais de façon quasi identique. Donc la troisième hypothèse, par manque de différence dans les conduites des sujets des deux groupes expérimentaux n'a pu être confirmée sur ce point.

La structure filmique ne semble pas avoir eu d'effet non plus sur l'insertion d'éléments de fermeture empruntés au film chez les plus jeunes et les plus âgés des groupes expérimentaux. Nous avons pu observer que la majorité des sujets clôturent leur construction par des images autres que celles des films stimuli.

Une autre observation permet d'accorder moins d'importance aux résultats. En effet le groupe témoin a fait usage d'éléments de fermeture. Nous avons expliqué plus haut que ces performances pouvaient être attribuables au fait que les photogrammes choisis, "les horloges", servaient à marquer la temporalité dans le récit des enfants. Ceux-ci relatent habituellement le déroulement d'une journée vécue.

Les résultats se rapportant à la mise en série des images nous ont révélé que les sujets plus jeunes du Sg.3 ("L'Anneau Magique") réorganisent l'ensemble des images de leur construction dans un ordre intégral ou partiel par rapport à l'ordre qu'elles occupent dans le film stimulus. Nous avons constaté le même phénomène chez les sujets plus âgés du Sg.2 ("Le Tombril") mais les différences sont peu importantes. Le haut pourcentage d'utilisation de fragments provenant des films stimuli dans les constructions des groupes témoins, plus manifeste chez les sujets âgés de 8-9 ans, pourrait s'expliquer par le pouvoir métonymique ou métaphorique de certaines images indépendamment des stimuli filmiques.

L'étude de la sériation des images dans les constructions des enfants par rapport à l'ordre initial des images dans les films a permis de fixer les critères servant à déterminer s'il y avait activité de reproduction ou de tranformation des éléments iconiques.

Dans un deuxième temps nous avons fait l'étude des processus de transformation adoptés par les enfants, modifications des liens inter-iconiques ou création de nouvelles combinaisons inter-iconiques.

En conclusion, les différences bien démarquées entre les performances des groupes expérimentaux, chez les jeunes de 6-7 ans, nous permettait de constater que le film le plus ouvert a influé sur le processus de transformation des constructions des enfants de cet âge. Les sujets du Sg.2 ("Le Tombril") élaborent dans leur construction de nouveaux liens inter-iconiques, divergeant de ceux présents dans le film stimulus. Ces résultats positifs du "Tombril" vont dans le même sens que l'hypothèse III et la confirme de façon significative pour ce groupe d'âge. Chez les enfants de 8-9 ans, les performances des groupes expérimentaux diffèrent de ceux des jeunes. Un nombre légèrement plus grand du Sg.3 ("L'Anneau Magique") que ceux du Sg.2 ("Le Tombril") réorganisent les éléments du message filmique selon de nouveaux agencements inter-iconiques. Cet écart peu marqué entre les deux sous-groupes ne nous permet pas de confirmer l'hypothèse de façon déterminante.

Nous avons observé que du point de vue des niveaux intermédiaires de transformation, la majorité (3/4) des sujets plus jeunes du Sg.2 apportent des modifications à l'agencement des éléments visuels de leur construction par rapport à l'organisation initiale des images dans les films. Il en est de même pour plus de la moitié des sujets âgés de 8-9 ans des deux groupes expérimentaux. La cumulation des résultats des

niveaux supérieur et intermédiaires de transformation des constructions pour les deux groupes d'âge a démontré que les sujets des groupes expérimentaux engagent un processus de transformation. La majorité des sujets modifient certains éléments filmiques (fragments) ou inventent de nouveaux agencements inter-iconiques ou verbo-iconiques dans leur construction. En contre-partie peu de sujets reproduisent partiellement ou intégralement la forme initiale des référents filmiques. Ces constatations nous permettent de répondre à la question soulevée par la troisième hypothèse. Les enfants plus jeunes du Sg.2 ("Le Tombril") de même que les sujets âgés de 8-9 ans du Sg.3 ("L'Anneau Magique") produisent des constructions d'un niveau supérieur de transformation. Pour les premiers, l'hypothèse se confirme de façon significative mais non pour les seconds.

Si nous regroupons les deux niveaux supérieurs et intermédiaires de transformation nous pouvons conclure que la majorité des sujets, indépendamment de leur âge, se livrent à une activité de transformation et non de reproduction. De ce fait, l'ensemble des constructions s'éloignent de la forme initiale des films lesquels apparaissent donc comme des moyens favorisant des activités d'expression et de transformation des enfants.

D. Interprétation des résultats

Rappelons les principaux résultats qui viennent confirmer ou non ces hypothèses.

1. Composantes et complexité

Nous avons vu que les enfants plus âgés du Sg.2 ("Le Tombril") élaboraient d'avantage des constructions diégétiques plus complexes en termes d'articulations entres séquences que ceux du Sg.3 ("L'Anneau Magique") et du groupe témoin. L'hypothèse I se confirme pour ce groupe d'âge mais non pour les plus jeunes. En d'autres termes, la structure ouverte du film "Le Tombril" aurait favorisé des constructions d'un niveau de complexité plus élevé que ne le fait "L'Anneau Magique". Le groupe témoin a eu des performances voisines de ce dernier sous-groupe.

Les résultats voisins des sujets jeunes ou plus âgés des deux groupes expérimentaux et du groupe témoin ne permettent pas de lier l'ouverture des films et la création de figures articulatoires entre chaînes dans les constructions référentielles. En somme, l'hypothèse n'est pas confirmée dans ce type de rapports.

Certaines constructions se composent d'unités discrètes. Mais celles-ci se trouvent en nombre peu élevé dans les constructions référentielles et presqu'inexistante dans les diégétiques.

Les sujets du groupe témoin ont eu tendance à employer un nombre légèrement plus élevé de chaînes que ceux des groupes expérimentaux. Nous ne trouvons pas de différence entre les sujets de ces deux derniers groupes, de sorte qu'il est impossible d'affirmer que l'ouverture des films a pu avoir un effet déterminant sur l'insertion ou non des chaînes dans les constructions référentielles produites par les enfants.

La rareté des sujets ayant produit des constructions dites énonciatives (1 à 5 énoncés), nous a fait rejeter une analyse plus minutieuse de celles-ci.

Les résultats non différenciés des groupes expérimentaux entre eux nous montrent que le degré d'ouverture des films ne semble pas produire d'effet sur la mise en séquences des unités structurales dans les récits. La majorité de ceux-ci indépendamment de l'âge, comptent des séquences complètes plutôt qu'incomplètes. C'est-à-dire que les récits se composent en majorité d'une éventualité, d'un ou plusieurs passages à l'acte et d'un achèvement.

Les constructions combinent images et verbal, sauf deux d'entre elles, exclusivement iconiques.

Les photogrammes les plus utilisés se rapportent aux activités ludiques des enfants alors que les moins utilisés représentent des objets, en très gros plan, difficilement identifiables. Les enfants ont

préféré choisir des photogrammes dont les qualités narratives sont reliées à leur vécu immédiat plutôt que ceux possédant des qualités métaphoriques abstraites mais décontextualisées.

Le nombre d'images employées varie: les référentielles (6/10) comptent de 16 à 44 images, les diégétiques (8/10) de 1 à 5 images. En somme, il y a prédominance de l'iconique dans les constructions référentielles par rapport aux diégétiques qui regroupent peu d'images.

Les performances presqu'analogues, quel que soit l'âge des sujets des groupes expérimentaux ne permettent pas d'inférer un lien entre le degré d'ouverture des films et le nombre d'images employées. Rappelons cependant que les sujets des groupes expérimentaux utilisent plus d'images dans leurs constructions que ceux du groupe témoin.

Nous trouvons ici une certaine relation entre la fréquence des images utilisées par les enfants dans cette expérience et le fait pour eux d'avoir vu ou non des films stimuli. En d'autres termes, les films semblent avoir un effet positif sur "l'activité iconique" des enfants.

2. <u>La structure des constructions</u>

Les constructions ont été réparties en trois types: majoritairement référentiel, majoritairement diégétique et un mixte.

Les deux groupes expérimentaux ont une conduite différente de celle des sujets du groupe témoin. Ces derniers produisent un nombre plus élevé de constructions de forme structurale plus complexe, les diégétiques, un nombre moins élevé de constructions référentielles que ceux qui ont visionné les films. Les différences sont plus marquées chez les enfants de 8-9 ans.

Les écarts peu importants entre les productions diégétiques et référentielles dans chacun des groupes expérimentaux ne conduisent pas à établir une relation possible entre le degré d'ouverture des films et la forme plus ou moins complexe adoptée par les enfants dans leur construction. Mais nous avons pu remarquer que les sujets plus âgés produisent produisent plus de constructions diégétiques que ne le font les sujets plus jeunes, chez lesquels prédominent les constructions référentielles. En somme, avoir vu les films semble encourager un type de constructions moins complexe: les référentielles. Celles-ci sont en majorité dénotatives chez les 6-7 ans, et se répartissent presqu'également en dénotatives, descriptives et déno-descriptives chez les 8-9 ans. Quant aux constructions diégétiques, elles sont narratives plutôt qu'énonciatives, tant chez les plus jeunes que chez les plus âgés.

Au niveau du facteur A de complexité, les résultats des groupes expérimentaux ne nous ont pas permis de confirmer qu'il y a eu relation entre les formes structurales des productions et l'ouverture des films stimuli. Au niveau du facteur B de complexité, rappelons que dans un

seul cas chez les sujets de 8-9 ans du Sg.2 ("Le Tombril"), il existait une relation significative entre le degré d'ouverture des films et l'élaboration entre séquences de liens articulatoires lesquels correspondent au niveau supérieur de complexité des composantes structurales. Le groupe témoin, en comparaison du groupe expérimental (Sg.2), a produit peu d'articulations inter-séquences. Comment expliquer que les sujets plus âgés du groupe témoin aient élaboré des formes structurales complexes mais peu d'articulation inter-séquences?

Cette divergence s'explique par le fait que les sujets de ce groupe ont utilisé un nombre peu élevé d'images (de 1 à 5) dans leur construction, limitant ainsi le nombre de séquences et de liens possibles entre elles. De façon générale, le nombre d'images employées dans les constructions est un facteur déterminant dans l'élaboration d'articulations inter-chaînes ou inter-séquences. En comparaison du groupe témoin, les groupes expérimentaux ont utilisé un nombre élevé d'images dans les constructions.

Il semble légitime de conclure que les films ont eu un effet positif sur la quantité d'images et d'articulations inter-séquences employées par les enfants.

3. Les interactions bicodiques dans les constructions

Au plan de la conjugaison des codes les résultats identiques chez les jeunes de 6-7 ans du Sg.1 et du Sg.3 nous obligent à minimiser l'importance accordée à l'écart favorable au groupe expérimental (Sg.2). Nous trouvons une relation positive mais non déterminante entre la structure plus ouverte du stimulus filmique "Le Tombril" et la conjugaison dynamique des codes dans les constructions.

Chez les plus âgés, les différences entre les deux groupes expérimentaux infirment la relation possible entre l'ouverture des films stimuli et la conjugaison dynamique des codes. Ces résultats s'avèrent contraires à ce qui était attendu au plan de la deuxième hypothèse. Comment expliquer que c'est le film le moins ouvert qui provoque le plus grand nombre de constructions à relation dynamique? Les rapports réciproques de l'iconique et du verbal dans les films stimuli permettent d'expliquer ce phénomène. La conjugaison de l'iconique et du verbal repose sur des rapports dynamiques de complémentarité et de substitution dans "L'Anneau Magique" alors que dans "Le Tombril", c'est sur des rapports statiques de renforcement, le verbal y jouant un rôle secondaire.

En somme le film le moins ouvert est celui qui compte le plus de relations inter-codiques dynamiques et qui a fait produire le plus de constructions comportant cette caractéristique.

L'analyse des résultats nous a permis de dégager une relation positive entre l'âge des sujets et les types de relations statiques ou dynamiques privilégiés dans les constructions. Les enfants plus âgés emploient en plus grand nombre des relations dynamiques (complémentarité et substitution) plutôt que statiques (recouvrement) comparativement aux sujets les plus jeunes, où c'est l'inverse.

Les différences peu marquées entre les groupes expérimentaux quel que soit l'âge des sujets ne nous permettent pas d'affirmer que la structure plus ou moins ouverte des films stimuli a eu un effet déterminant sur la prédominance d'un des deux codes dans les constructions. Cependant, c'est l'image qui sert de pivot central dans les constructions référentielles tandis que c'est le verbal dans les diégétiques.

Rappelons que ce sont les sujets du groupe témoin qui réalisent un nombre élevé de constructions majoritairement diégétiques alors que ceux des groupes expérimentaux produisent plus de constructions majoritairement référentielles.

La prédominance du verbal dans les constructions diégétiques du groupe témoin et de l'iconique dans les référentielles permet d'expliquer ces résultats inattendus. En effet, dans les constructions diégétiques produites par le groupe témoin, le verbal prend beaucoup de place et l'iconique peu. En contre partie, les sujets ayant vu un film accordent peu d'importance au support linguistique. Mais dans leur construction se

retrouvent de nombreux liens inter-iconiques (métaphoriques, métonymiques ou typologiques).

4. Les constructions, lieux de transformations

Les différences marquées entre les performances des groupes expérimentaux, chez les jeunes de 6-7 ans, nous ont montré qu'il existe une relation entre la structure ouverte du "Tombril" et le niveau supérieur de transformation des constructions des enfants de cet âge. L'hypothèse III se confirme de façon significative pour les jeunes mais non pour les plus âgés dont les conduites ne se différencient pas.

Nous avons observé que la majorité des sujets indépendamment de leur âge apportent des modifications à certains éléments filmiques (fragments) ou inventent de nouveaux agencements inter-iconiques ou verbo-iconiques dans leur construction. En contre partie, peu de sujets reproduisent partiellement ou intégralement la forme initiale des référents filmiques. La majorité des sujets se sont donc livrés à une activité de transformation et non de reproduction. Chacun des films, qu'il soit ouvert ou fermé, a un effet favorable sur les processus de transformation amorcés par les enfants dans leur construction.

La structure filmique plus ou moins ouverte ne semble pas avoir eu d'effet déterminant sur l'insertion d'éléments d'ouverture et de

fermeture empruntés au film chez les sujets de tout âge des groupes expérimentaux.

Nous n'avons pas cru opportun de retenir la similitude dans les éléments d'ouverture et de fermeture des films comme critères des niveaux de transformation des constructions. Dans cette expérience, nous avons plutôt procédé à l'étude de la mise en série des images dans les constructions par rapport à l'ordre initial des images dans les films comme indicateurs de l'activité de reproduction ou de transformation dans les constructions.

Les résultats ont montré qu'un nombre infime de constructions reproduisent des fragments verbaux empruntés aux films stimuli. Mais par contre, les trois quarts des sujets utilisent dans leur construction des fragments iconiques qui s'apparentent aux films. Comment interpréter le fait que les enfants intègrent dans leur construction peu de fragments verbaux provenant du film "L'Anneau Magique" où le verbal est prépondérant? Les enfants semblent avoir peu retenu la trame narrative verbale du film "L'Anneau Magique" puisque un nombre restreint de sujets le reproduisent ou en rapportent les paroles intégrales. Nos résultats sur ce point concordent avec ceux d'une recherche de Michel Denis où il compare la restitution verbale d'un récit filmique ou d'un récit verbal chez 60 garçons âgés en moyenne de 6.6, 8.7, et 10.7. Ces résultats révèlent que les plus jeunes (6.6 à 8.7, tranche d'âge qui correspond aux nôtres) contrairement aux plus âgés, ont tendance à restituer verbalement

des informations plus complètes si elles leur sont présentées dans un récit filmique que si elles leur sont données dans un récit verbal. Dans cette recherche, les jeunes retiennent plus complètement le contenu transmis par le support filmique que par un récit uniquement verbal. A la lumière des conclusions de Michel Denis, il est légitime de penser que dans notre expérience les enfants de 6-7 ans ont eu tendance à être plus réceptifs à l'organisation des images et à sa restitution qu'à la trame narrative verbale de "L'Anneau Magique".

Au niveau de l'intelligibilité de ce film, deux trames se conjuguent mais la trame iconique peut être prise et lue isolément car celle-ci fonctionne selon une logique des signifiants dans des rapports analogiques de formes. En contrepartie si elle est examinée dans la combinatoire trame visuelle/trame sonore, le récit et les liens narratifs inter-iconiques obéissent à la logique du verbal. Cette articulation de l'iconique au verbal dans "L'Anneau Magique" pouvait entraîner deux niveaux de lecture du film chez les enfants. Ceux-ci, dans un premier niveau, ont pu "lire" la trame iconique seule ce qui expliquerait le peu de fragments verbaux rappelés dans leur construction. Le deuxième niveau de lecture, où trames visuelles et verbales se combinent, regroupe peu de sujets.

En résumé nous pouvons dégager trois résultats significatifs: 1) les sujets plus âgés du Sg. 2 ("Le Tombril") produisent des constructions complexes par la création de liens articulatoires inter-séquences;

2) les plus âgés du Sg.3 ("L'Anneau Magique") conjuguent de façon dynamique les codes iconiques et linguistiques par des rapports verboiconiques de complémentarité et de substitution; 3) les sujets plus jeunes du Sg.2 ("Le Tombril") réalisent un plus grand nombre de constructions d'un niveau supérieur de transformation par les modifications apportées aux fragments initiaux des films et par les ajouts de nouveaux éléments puisés dans l'imaginaire ou le vécu.

En d'autres termes, l'hypothèse I et III se confirment, l'une par les plus âgés et l'autre par les plus jeunes mais la 2e hypothèse n'a pu se confirmer dans le cas des 8-9 ans.

A part ces quelques résultats significatifs, les performances peu différenciées des sujets des groupes expérimentaux du point de vue des niveaux de complexité des constructions et de l'interaction dynamique des codes chez les plus jeunes et des niveaux de transformation des constructions chez les plus âgés, ne nous permettent pas d'établir une relation de dépendance déterminante entre les degrés d'ouverture des films et les phénomènes attendus.

Conclusion

Cette recherche puise ses fondements dans les problèmes liés à l'éducation par l'art. Elle s'interroge non pas sur le rôle de l'enseignant mais sur l'effet de certains moyens pédagogiques déclencheurs de l'activité d'expression de l'enfant. Tout en reconnaissant l'interdépendance étroite de l'enseignant et des moyens pédagogiques mis en oeuvre, l'objet d'étude s'est limité à l'examen des effets de documents filmiques à structure plus ou moins ouverte sur les productions verbo-iconiques des enfants. La recherche se situe dans le contexte méthodologique valorisant l'utilisation de documents à discours ouvert lequel table sur les processus d'apprentissage à la créativité. L'image filmique joue dans la recherche le rôle d'un déclencheur de l'activité créatrice.

Cette recherche s'est intéressée au processus de production et d'expression suscité chez 185 sujets de 6 à 9 ans, (1ère et 3e année scolaire). Ils ont été soumis, lors d'une expérimentation, d'abord au visionnement d'un des deux stimuli filmiques ("Le Tombril" ou "L'Anneau Magique") qui ont servi de documents déclencheurs. Des deux films, "Le Tombril" était considéré comme étant celui possédant le degré d'ouverture le plus grand, par sa structure éclatée et un apport du verbal très minime. "L'Anneau Magique", à degré d'ouverture moins grand, est de structure linéaire par l'organisation des éléments et événements spatio-temporels; la trame narrative du verbal fixe le sens des images et en

précise l'intelligibilité. Au visionnement succédait l'activité de production des enfants. Un corpus de photogrammes tirés des films stimuli leur était proposé comme matière d'expression. On les invitait à construire un petit film et à raconter verbalement son déroulement. Un groupe témoin qui n'avait pas vu de film a eu aussi à exécuter cette activité d'expression.

Le problème pourrait se résumer comme suit. Le film ayant le degré d'ouverture le plus grand devrait hypothétiquement inciter l'enfant à être plus actif dans sa réappropriation du message filmique. En d'autres termes, il est supposé qu'il devrait élaborer des productions plus complexes dans la forme et les composantes structurales mises en jeu, plus dynamiques par la conjugaison des codes iconiques et linguistiques, transformées par l'agencement des images tirées des films ou par l'ajout d'éléments puisés dans son vécu ou son imaginaire.

La phase de dépouillement et d'analyse des constructions verbo-iconiques a succédé à la période d'expérimentation durant laquelle les enfants avaient aligné les photogrammes (en réponse à la consigne expérimentale) et qu'ils avaient commentés ou racontés. Les alignements d'images et les paroles des enfants consignées sur des grilles d'entrée ont fait l'objet d'analyses, en fonction d'indicateurs de complexité, de dynamisme des codes utilisés et des transformations ou reproductions effectuées. Rappelons que nous avons procédé à une analyse structurale plutôt que sémantique étant donné que la recherche portait

particulièrement sur la structure et la forme et non sur le contenu des constructions des enfants.

Remarquons que c'est à partir d'images que les enfants s'exprimaient. La recherche visait à faire émerger comment les enfants font parler les images et parlent avec des images. Elle s'interroge de ce fait sur le fonctionnement du langage icono-verbal employé par des enfants.

Le langage icono-verbal et l'âge

Les résultats nous ont montré précédemment que le fonctionnement de ce langage icono-verbal varie d'abord avec l'âge. Les plus jeunes décrivent ce qu'ils perçoivent dans les images, ou bien en identifient les éléments. Ils ne dépassent pas le niveau descriptif. Sur le plan verbal, leur discours prend la forme d'une série d'énumérations déliées, discrètes, alors que l'analyse dévoile les liens, une continuité entre les images. Les plus vieux font davantage de récits ou quasi-récits; ceux-ci se composent d'éléments verbaux articulant les images entre elles. Le verbal y tient un rôle dominant.

Ces résultats coïncident avec ceux de Binet et Simon (1931), Monchamps et Moritz (1927), par exemple, qui ont mis en relation l'âge des enfants et les formes de réponses verbales dans une situation d'interrogation avec des images.

Les plus jeunes utilisent des éléments verbaux qui, n'ajoutant rien au contenu de l'image, opèrent en "recouvrement". Les plus jeunes

posent donc le verbal dans une relation statique par rapport à l'image. Les plus âgés, en contre partie, combinent l'iconique et le verbal dans une production de sens. Le verbal et l'iconique se précisent réciproquement, ou se conjuguent l'un avec l'autre pour faire progresser le récit.

Les jeunes organisent les images entre elles suivant des agencements originaux par rapport aux séquences "modèles" des films. Ils imaginent donc davantage de transformations que les sujets plus âgés.

Expression et groupes films, non-film

Les résultats ne varient pas uniquement en fonction de l'âge. Le fait d'avoir vu ou non les films influe aussi sur les formes d'expression icono-verbale. Les enfants soumis au traitement filmique ont fait usage d'un plus grand nombre de photogrammes que les sujets du groupe témoin. Les premiers ont surtout élaboré des constructions *référentielles*. Ce faisant, ils se sont exprimés de façon succinte sur les images dont l'analyse a dégagé les liaisons métaphoriques, métonymiques et typologiques. Les seconds, dans leurs récits, font dominer largement le linguistique, une image étant le prétexte d'une suite d'énonciations verbales.

Bref, l'examen des résultats nous permet de dégager deux influences marquantes des films sur les conduites des enfants. En présence des films, ils ont fait un plus large emploi des photogrammes du corpus proposé et ont manifesté à l'occasion de leur construction une

plus grande activité iconique. En d'autres termes, les films apparaissent pour l'expression icono-verbale des enfants comme des stimulateurs plus actifs que le corpus isolé de photogrammes.

Mais en revanche, les films semblent avoir encouragé des conduites d'identification des images, ce qui fut illustré par les constructions référentielles. Les enfants ont cherché à identifier certaines composantes du modèle structuré qu'était le film à même le corpus des photogrammes. En dépit des contraintes signalées, celui-ci encourage plus fortement dans le groupe témoin la création de constructions diégétiques. Nous pourrions en conclure que la situation d'exposition aux photogrammes est la plus ouverte. Mais elle n'avait pas été pensée méthodologiquement comme une situation expérimentale d'ouverture, les photogrammes étant restreints au rôle de matière d'expression commune aux trois groupes.

<u>Ouverture des films: impact sur l'expression</u>

Nous avons vu antérieurement que l'ouverture des films stimuli a exercé une certaine influence sur le fonctionnement du langage icono-verbal des enfants. Cet effet s'est manifesté dans les productions faisant suite au visionnement du film à structure ouverte. D'abord, il y eut la mise en place, dans les récits des enfants de 8-9 ans, des liens inter-séquentiels au plan verbal, grâce à l'unité d'action et de lieux ou au maintien du personnage principal comme unique initiateur des

événements, ou au plan iconique par le truchement des images exerçant une fonction commune dans deux séquences consécutives.

Ensuite nous avons constaté un autre phénomène: les enfants les plus jeunes ayant vu le film le plus ouvert, ont apporté les modifications les plus nombreuses, en ajoutant des éléments nouveaux aux fragments ou en leur greffant des chaînes. Par un changement de l'ordre des éléments, ils ont aussi inventé des chaînes: configurations ou agencements originaux par rapport au modèle filmique.

Le film à structure fermée a encouragé, de son côté, d'autres types de conduite, en particulier des formes d'expression icono-verbales dynamiques. Celles-ci se manifestent par l'interaction de lexèmes et d'images dans des combinaisons de deux ordres. Ainsi, dans le premier, l'image et le verbal alternent dans le rôle de détenteurs de sens, par des jeux de complémentarité réciproque. Ou encore, dans le second, le verbal vient préciser le sens entre images consécutives dans un rapport de substitution. "L'Anneau Magique" est le film qui compte le plus de relations dynamiques entre l'iconique et le verbal et qui a fait produire le plus de constructions comportant cette caractéristique. En d'autres termes, le film à structure fermée a favorisé la manifestation d'expressions dans lesquelles les deux codes interagissent successivement ou conjointement dans l'énonciation du message icono-verbal de l'enfant.

Jusqu'ici nos résultats nous ont permis de constater l'activité icono-verbale des enfants, attribuables au degré plus ou moins ouvert des

films. Ces résultats nous amènent à interroger le concept "d'ouverture" utilisé dans cette recherche.

Au plan instrumental nous avons décidé de construire deux films à structure fermée, "L'Anneau Magique" et les "Perles Roulent" sur la même trame iconique que le film initial "Le Tombril". Dans ces deux versions fermées, le verbal et la structrure narrative y jouent le rôle d'agent de fermeture. La pré-expérimentation nous avait appris que le fait d'avoir changé à la fois le montage visuel et sonore dans "Perles Roulent", par rapport au film initial "Le Tombril", rendait difficile la reconstruction du récit filmique par les enfants de 6 à 9 ans. La structure narrative complexe du film "Perles roulent" considérée la plus fermée posait des problèmes d'intelligibilité auprès des enfants de cet âge. Nous avons dû rejeter ce film au profit de "L'Anneau Magique" et du "Tombril". Ces derniers ne posaient aucun problème de compréhension de la part des enfants.

Pour des raisons méthodologiques, il fut décidé de conserver une variable stable, dans les films stimuli; la trame visuelle devint un référentiel rendant comparables les résultats attribuables à deux stimuli communs par ce point mais divergents par le degré d'ouverture.

Le film à structure ouverte "Le Tombril" développe le thème de la circularité et du mouvement circulaire par les rapports analogiques entre images où les jeux associatifs se multiplient sans fixer un parcours contraignant.

Dans "L'Anneau Magique", le verbal devait fixer le sens des images. Dans ce récit il y a quête d'un Anneau Magique perdu par la fée de l'eau que l'on retrouve chez l'ours. La trame narrative concourt ainsi à la fermeture de ce film. Si nous examinons l'ouverture des deux films, nous voyons qu'il y a persistance de la trame visuelle, dont la structure demeure inchangée d'un film à l'autre. Comme cette structure iconique avait été produite d'abord, il est possible qu'elle ait prévalu sur l'organisation globale du récit et que les enfants aient été peu attentifs aux composantes verbales narratives de "L'Anneau Magique". Nous pourrions peut-être considérer la trame narrative comme quelque chose d'artificiel, qui n'a pu créer la dynamique inter-codique attendue. C'est là un effet de l'instrumentation qui montre les limites de l'opérationnalisation du concept d'ouverture et que nous n'avions pas soupçonnées au départ.

En pratique, les deux films semblent donc posséder un degré d'ouverture voisin, ce qui pourrait expliquer en partie les performances presqu'analogues chez les sujets des groupes expérimentaux, pour plusieurs de leurs résultats.

La méthodologie comme source d'information sur l'expression

La méthodologie employée nous livre un certain nombre de constatations et d'observations nous informant du fonctionnement de l'expression icono-verbale.

Ainsi par leur façon de choisir et de placer les images, les enfants nous renseignent indirectement sur leur mode d'élaboration de leurs productions. Le fait de choisir les images par groupes de deux ou trois laissent voir à l'observateur que les enfants établissaient un lien entre elles.

La disposition que certains leur donnaient, distance mise entre les images, rapprochements de certaines d'entre elles, direction donnée à celles-ci sous forme d'alignements horizontaux ou verticaux, toutes ces informations permirent de voir que les suites d'images devaient être "lues" ou interprétées comme étant formées de sous-groupes ou encore de sous-ensembles paradigmatiques. La consigne avait prévu que les enfants devaient disposer sur un ruban adhésif les photogrammes qu'ils choisissaient dans le corpus. L'avantage de cette consigne était de simuler le déroulement spatio-temporel du film. Mais par ricochet, cette forme de disposition empêchait les enfants de s'exprimer dans un espace non limité et de nous faire connaître quelles configurations spatiales ils pouvaient privilégier spontanément. En somme, la consigne modelait leur expression sur le schéma linguistique habituel et n'a pu donner libre cours à des formes d'expression iconiques possibles. Il y aurait avantage à poursuivre des recherches où la consigne inciterait à des formes d'occupation de l'espace par des images exerçant la fonction de signes expressifs.

Utilisation de photogrammes et de films dans un contexte pédagogique

Les résultats de la présente recherche nous ont appris que lorsque les enfants utilisent les photogrammes sans avoir vu de film stimulus, ils élaborent des constructions plus complexes sur le plan verbal. Dans un contexte pédagogique, l'enseignant pourrait faire usage d'un tel matériel iconique pour susciter l'expression verbale chez les jeunes enfants. La constitution d'un corpus d'images peut aussi faire l'objet d'activités pédagogiques contribuant à enrichir le vocabulaire iconique et verbal de l'enfant à partir duquel il pourra s'exprimer.

Ces films pour leur part ont entraîné des activités d'expression riches au plan iconique, par le nombre d'images et de rapports inter-iconiques utilisés dans les constructions, et pauvres au plan verbal, par les énoncés dénotatifs et descriptifs peu élaborés. Compte tenu de ces résultats, l'utilisation pédagogique du film comme outil déclencheur d'activités d'expression auprès des enfants devrait s'inscrire dans une certaine stratégie. Celle-ci devrait prévoir une étape préparatoire menant à une ou plusieurs activités d'expression. Une première étape d'identification permettrait d'évacuer ou de libérer les conduites dénotatives et descriptives des enfants face à un modèle filmique. Suivrait ensuite l'étape de l'expression. Elle pourrait se manifester selon le cas dans une ou plusieurs activités entourant l'utilisation des images comme matière d'expression.

Cependant les films déclencheurs n'ont pas un pouvoir magique. L'enseignant doit faire preuve d'imagination pour dépasser les limites de l'outil, de son contenu, de sa forme ou de sa structure. Au niveau de la phase préparatoire nous avons pu observer que le film pouvait donner lieu à des activités diversifiées: jeux, mimes, dessins, récits collectifs. En somme, l'enseignant peut faire éclater les functions pédagogiques du document filmique pour en faire un moyen déclencheur de diverses formes d'expression où l'iconocité et le verbal se combinent. Cette démarche respecte les principes mêmes de l'éducation par l'art.

La recherche nous a également révélé que les enfants de six à neuf ans font peu appel à l'imaginaire mais puisent surtout dans leur vécu immédiat. Certaines activités devraient être ménagées par l'enseignant pour que les enfants dépassent le contenu de ce vécu et soient invités à développer leur capacité imaginative à partir de matériel iconique servant de déclencheur. Cela nous conduit à évoquer quelques réflexions sur le langage icono-verbal des enfants.

Les enfants, nous l'avons indiqué précédemment, peuvent combiner les images en établissant de façon intuitive des liens métaphoriques entre elles. Il y aurait lieu, dans un contexte pédagogique, d'amplifier cette capacité spontanée des enfants, en les invitant à dépasser le niveau littéral de l'expression, aux plans verbal et iconique. Ainsi, l'image aura à dire et le mot à imager. L'enseignant se soucierait donc

d'amener les enfants à développer un langage où l'iconique et le verbal auraient un rôle interactif, où les deux se conjugueraient de façon dynamique.

En somme, l'école doit maintenant être le lieu d'apprentissage de nouvelles formes d'expression issues de la modernité. L'enfant cessera alors d'être un spectateur naïf, consommateur passif d'images, et deviendra un créateur possédant des moyens lui permettant d'agir sur l'image, celle-ci devenant entre ses mains, signe et outil d'expression.

Appendices

Appendice 1

<u>Schémas opérationnels des hypothèses</u>

Schéma I: Facteurs de complexité

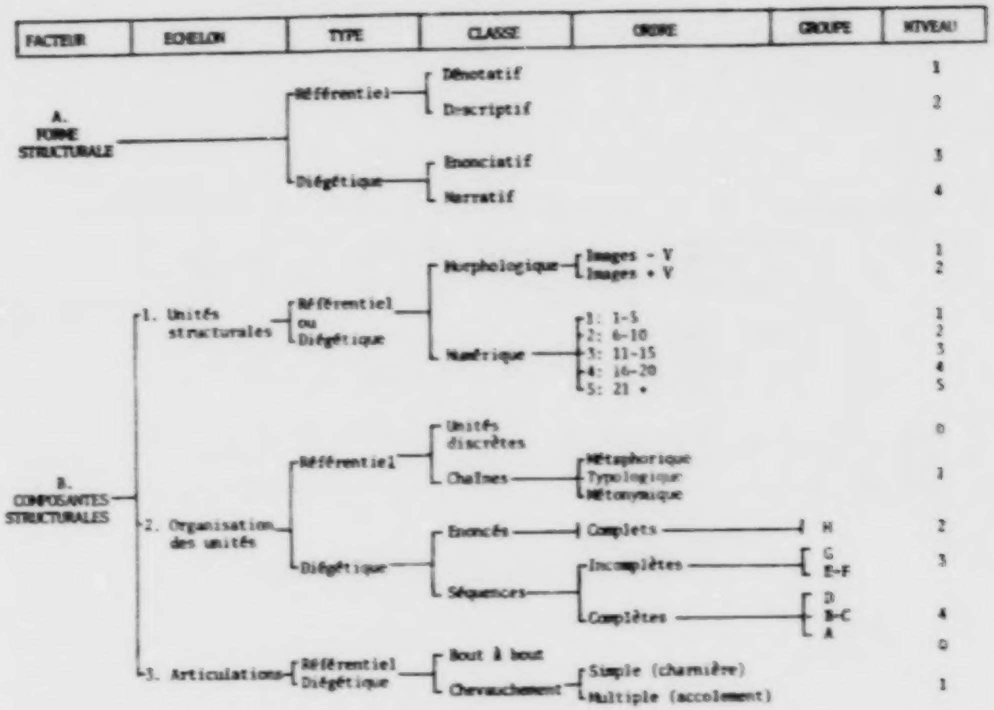


Schéma II: Facteurs de relation dynamique

FACTEUR	ECHELON	TYPE	CLASSE	ORDRE	GROUPE	NIVEAU
COMPOSANTES VERBO-ICONIQUES	1. Unités (segments) verbo-iconiques	Référentiel ou Diégétique →	Morphologique	Iconique Verbal Verbo-Iconique		
	2. Conjugaison des des unités	Référentiel ou Diégétique	Statique →	Recouvrement		0
			Dynamique	Substitution Complémentarité		1 1

Schéma III: Niveaux de transformation

INDICATEURS	ÉCART: FILM	ÉCART: CONSTRUCTIONS	NIVEAUX DE TRANSFORMATION
ÉLÉMENTS	D'OUVERTURE FILMIQUE	ABSENT	1
		PRÉSENT	0
	DE FERMETURE FILMIQUE	ABSENT	1
		PRÉSENT	0
CHAINES (Images + V)	ORDRE INTÉGRAL OU PARTIEL(frangment)	SANS MODIFICATION (mêmes éléments)	INFÉRIEUR
		AVEC MODIFICATION (addition d'éléments nouveaux)	INTERMÉDIAIRE
	ORDRE ÉTRANGER	INVENTÉES	SUPÉRIEUR

Appendice 2

<u>Instruments d'analyse des combinatoires iconiques</u>

JEU COMBINATOIRE D'IMAGES

Test de validation d'instruments d'analyse structurale de l'image

Ce test basé sur le jeu combinatoire entre les images sert d'outil de consultation auprès d'un groupe d'experts sémiologues et d'artistes. Il sert à valider l'instrumentation utilisée dans l'analyse structurale des constructions iconiques produites par des enfants de 6 à 9 ans.

Description du jeu

Un tableau regroupe plusieurs rapports combinatoires possibles entre l'image-clef et les images d'un même corpus. Ces combinaisons reposent sur deux types d'articulation: comme le définit Bergala, la chaîne métonymique "reconstruit l'univers diégétique selon quelques principes de base de la logique de la perception du réel"; la chaîne métaphorique "obéit à la logique du processus primaire (logique du rêve) et relève de la logique du signifiant".

Le jeu consiste à identifier les images qui sont incompatibles aux regroupements proposés (chaînes métonymiques et métaphoriques) en fonction de l'image-clef.

Règles de procédure

1- Lisez attentivement les définitions: chaînes métonymiques, chaînes métaphoriques.

2- Prenez connaissance du corpus d'images dont vous disposez et de la grille de symbolisation des photogrammes.

3- Placez un X rouge sur les images qui selon vous n'appartiennent pas au type de chaîne proposée [ma(F), Ma(T), ma(M), MY][1] en relation avec l'image-clef[2].

Il est à noter que deux images ne peuvent appartenir simultanément à deux chaînes différentes (métaphorique et métonymique). Cette règle ne s'applique pas aux chaînes métaphoriques entre elles.

4- Consultez au besoin la grille de symbolisation des photogrammes.

5- Manipulez les photogrammes pour vérification dans les cas douteux.

---

[1]Chaque colonne d'images appartient à l'une ou l'autre des chaînes: métaphorique de forme [Ma(F)], métaphorique de texture [Ma(T)]; métaphorique de mouvement [Ma (M)]; métonymique (MY).

[2]La première image [Ma(M)] de chaque colonne représente l'image-clef.

Définitions: d'après Bergala, A., Initiation à la Sémiologie du récit en images

A. Chaînes métonymiques

L'articulation métonymique constitue "une opération codée qui reconstruit l'univers diégétique (narratif), selon quelques principes de base de la logique de la perception du réel".

"Les principes d'identité et d'opposition du code métonymique permettent, en articulant deux images discontinues, de restituer d'une façon ou d'une autre cette illusion d'une continuité spatio-temporelle". La chaîne métonymique s'articule d'une image à l'autre au sein de la séquence et fait avancer la trame narrative du récit dans le temps et l'espace.

1. Principe d'identité: "d'une image à l'autre on va inscrire des éléments communs de façon à les rendre identifiables comme tels, lisibles dans leur identité". Exemples: lieux, éclairages, actions, partie d'un tout, appartenance à une classe, etc...

a) continuité dans l'action, unité de lieu:

Les deux photogrammes de la petite fille traversant un tuyau, (K) et (LL), illustrent l'action du protagoniste qui se continue et se déroule d'une image à l'autre dans un même lieu, le tuyau du parc.

b) <u>partie d'un tout</u>

Les photogrammes de l'oeil, de l'oreille et du nombril, (E), (TT)' (RR'), représentent des éléments communs faisant partie d'un tout, le corps humain.

c) <u>la classe</u>

Les caractéristiques communes des photogrammes de la tortue, des poissons, de l'ours et du léopard, (U), (D), (Z), permettent de les identifier à la classe des animaux, que l'on retrouve souvent à l'aquarium et au zoo.

2. <u>Principe d'opposition</u>: "d'une image à l'autre, on va inscrire ainsi un certain nombre de différences (changement d'échelle du plan, changement d'angle, etc.) pour introduire une nouvelle portion d'espace, de nouveaux objets qui viendront s'ajouter à l'espace imaginaire de la première image, le prolonger sans coupure". Ce prolongement peut également résulter d'un rapport causal entre deux images où de nouveaux éléments activent leur action réciproque.

a) <u>changement d'angle et d'échelle</u>

Dans le cas des deux photogrammes de billes (EE),(EE'), le changement d'angle et d'échelle d'une image à l'autre oppose le gros plan des deux billes en plongée et le plan d'ensemble de plusieurs billes en contre-plongée.

b) changement d'objets: rapport de causalité

Dans le cas des photogrammes de la goutte d'eau et des cercles de couleurs (A), (AA), les objets diffèrent d'une image à l'autre, le prolongement s'exerce dans leur rapport de cause à effet; la goutte d'eau qui tombe produit des cercles dans l'eau.

B. Chaînes métaphoriques

"L'articulation des images dans la chaîne métaphorique relèverait selon A. Bergala de la logique du signifiant, d'une similitude de forme "ou de texture ou de mouvement qui permettrait de glisser d'une représentation à l'autre".

La chaîne métaphorique obéit à la logique du rêve (processus primaire) qui infère une relation d'identité à partir d'une relation de ressemblance".

1. Similitude de forme

Les photogrammes de l'oreille et du chou (TT), (T'), possèdent des éléments de ressemblance, les lignes courbes de la texture du chou se rapprochent de la forme du lobe de l'oreille; il y a glissement d'une représentation à l'autre. Il est à noter que l'articulation métaphorique ne s'applique pas lorsqu'il y a similitude de forme entre deux images dont les différents objets appartiennent à une même classe ou font partie d'un tout.

C'est le cas des photogrammes de l'oreille et du gros plan du nombril (TT), (RR'); ils font partie tous deux du corps humain. Des éléments de ressemblance par la forme et la couleur sont présents dans les deux images mais leurs rapports sont régis plutôt par une logique de la perception du réel, elle relève de l'articulation métonymique selon un principe d'identité.

2. Similitude de texture

Dans le cas des photogrammes de la fleur tachetée (PP) et du léopard (P), la ressemblance des taches noires sur fond jaune du léopard et des taches rouges de la fleur jaune entraîne un glissement d'une représentation à l'autre par similitude de texture.

3. Similitude de mouvement

Dans les photogrammes du carroussel (J) et celui de la cible (AA), l'impression de mouvement du carroussel qui tourne et l'illusion optique du mouvement donné par le contraste des couleurs de la cible suggèrent une similitude de mouvement facilitant le passage d'une représentation à l'autre.

Construction d'un lexique de combinatoires iconiques

1. Objectifs du lexique

Le lexique iconique regroupe les multiples possibilités combinatoires des images d'un corpus (les photogrammes) à partir des points de vue analytique et génératif de la métaphore et de la métonymie et a pour fonction de servir de tableau référentiel illustrant le potentiel combinatoire des photogrammes et de fixer les critères des regroupements iconiques.

L'analyse de l'ensemble des constructions icono-verbales des enfants se situe à deux niveaux:

a) le premier porte sur l'organisation structurale des images en fonction du support verbal et en particulier sur l'image telle que racontée verbalement par le sujet. Ceci correspond au "pour soi" de l'image;

b) le second porte sur l'organisation structurale des images en fonction des rapports qui s'établissent entre elles quant il y a absence du support verbal.

La première approche méthodologique suivie dans l'analyse structurale des constructions strictement iconiques des enfants a fait ressortir l'importance d'utiliser le même cadre de référence et les mêmes critères d'une construction à l'autre. Ce qui explique la nécessité de

construire un lexique des combinatoires iconiques pour faire émerger les rapports métaphoriques, métonymiques ou typologiques entre les images privées de support verbal.

L'analyse se centre alors sur "l'en soi" de l'image (i.e. sa valeur relationnelle fondée sur l'iconique dans un contexte donné). Pour éviter de tomber dans des interprétations trop personnelles de ces constructions où il y a absence du verbal, l'analyste vérifie auprès des juges les règles de lecture des productions strictement iconiques. Dans celles-ci, l'analyse doit faire émerger la structure cachée de "l'en soi" de l'image, son intelligibilité n'étant pas supportée par le verbal.

Cette vérification auprès des juges va servir à réviser le contenu du lexique et à mieux définir les règles d'utilisation (pertinence des critères de regroupement des images et règle de lecture binaire et contextuelle).

Les pages qui suivent expliquent la constitution de ce lexique, les résultats de la consultation et la version finale du lexique.

2. Constitution du lexique

La première version du lexique tient compte des multiples rapports combinatoires des images d'un corpus de 44 photogrammes. Le

lexique se compose de 92 chaînes métaphoriques et métonymiques regroupant les images en fonction de leur rapport avec l'image-clef.

Les rapports combinatoires entre les images reposent sur deux types de rapports:

-<u>métonymique</u> qui "reconstruit l'univers diégétique selon quelques principes de base de la logique de la perception du réel";

-<u>métaphorique</u> qui obéit à la logique du processus primaire (logique du rêve) et relève de la logique du signifiant;

-<u>typologique</u> qui regroupe des éléments selon leur appartenance à une même classe.

Pour les fins de consultation auprès des juges, le lexique prend la forme d'un jeu basé sur les combinaisons multiples des images. La fabrication de ce jeu nécessite certains changements: plusieurs images sont ajoutées aux chaînes donnant ainsi un éventail plus grand de choix combinatoires aux juges. Ceux-ci sont invités à éliminer les images incompatibles aux regroupements proposés (chaînes métonymique ou métaphorique) en fonction de l'image-clef. Chacune des images de la chaîne est mise en rapport non pas avec celles qui la précèdent ou la suivent, mais avec l'image initiale. Le rapport métonymique ou métaphorique s'établit entre l'image-clef et chacune des images de la chaîne.

Deux images ne peuvent appartenir simultanément à deux chaînes différentes (métaphorique et métonymique). Cette règle ne s'applique pas aux chaînes métaphoriques.

La grille de symbolisation des photogrammes et un ensemble de photogrammes constituent le matériel de référence.

3. Résultats de la consultation

A. La diversité des réponses

La diversité des réponses va servir à élargir les possibilités combinatoires des images proposées dans la première version du lexique. Cette consultation permet de constater que deux images peuvent appartenir successivement à une chaîne métaphorique et métonymique du moment que l'analyste précise le ou les points de vue privilégiés.

Exemple: "Enfant jouant à la toupie" et "la cible".

Le cas des images de l'enfant jouant à la toupie et la cible illustre le passage d'un point de vue métonymique à un point de vue métaphorique. Lorsque le point de vue se fixe sur "l'activité de l'enfant", il établit un rapport métonymique de cause à effet entre l'action de l'enfant sur la toupie et l'effet de la toupie qui tourne suggérée par les cercles colorés de la cible.

Lorsqu'il y a modification du point de vue et que "l'objet toupie" devient l'indice visuel déclencheur, un nouveau rapport, métaphorique, surgit entre les deux mêmes images.

Un double rapport métaphorique entre le toupie et la cible origine ce point de vue. Les éléments colorés de la toupie ressemblent aux cercles de couleurs de la cible et s'inscrivent dans le premier rapport métaphorique (de forme).

Le mouvement rendu par les bandes de couleurs de la toupie qui tourne ressemble à l'illusion optique giratoire produite par la juxtaposition des couleurs complémentaires de la cible. Cette similitude engendre le second rapport métaphorique (de mouvement).

B. La règle du rapport binaire

Cette règle pose des problèmes de lecture. Le regroupement des images formant la chaîne incite les juges à considérer les rapports entre l'image initiale et les images de la chaîne dans leur contexte de totalité. Il y a interférence sur le rapport binaire du contexte situationnel, l'image dans l'ensemble.

Cette observation suggère de conserver comme unités minimales du lexique les rapports binaires entre les images, mais soutenus par une règle de lecture des constructions: deux images peuvent avoir plusieurs rapports dépendant du contexte iconique où elle se trouvent. Lorsqu'un

élément s'ajoute il en précise le sens et peut faire basculer d'une chaîne à l'autre.

Exemple: "Le cercle blanc" et "les deux phares brisés"

Le jumelage de différentes images à celles du cercle blanc et des phares d'auto fait glisser d'une chaîne métaphorique à une chaîne métonymique et modifie ainsi l'ambiguïté initiale de la lecture de ce rapport iconique.

Il suffit en effet d'élargir le contexte des deux images par la présence d'un nouvel élément iconique dans la chaîne pour en préciser le rapport. Dans le cas où l'image de la bille (EE) s'ajoute aux deux précédentes, le rapport devient métaphorique par similitude de forme et de couleur.

Dans son aspect formel, le cercle blanc (O) par sa rondeur et sa couleur invite à la lecture de la forme circulaire des phares d'auto (M) et des billes (EE).

L'image de la moto, en remplaçant celle de la bille dans la chaîne, illustre un nouveau rapport typologique entre les images du cercle blanc (phare allumé) et des phares brisés (M). Un fil conducteur relie les trois images, c'est l'appartenance à une classe. Le phare représente l'élément commun des trois.

C. Le pouvoir polymésique de l'image

Les gros plans rendent difficilement identifiable l'objet référentiel et multiplient les interprétations possibles. L'intelligibilité au lieu de se focaliser, c'est-à-dire devenir identification, se diversifie.

En effet, l'image en gros plan, par son "ouverture" abandonne son rôle référentiel et emprunte une fonction métaphorique.

Exemple: le photogramme du "cercle blanc", gros plan d'un phare allumé, peut évoquer à la fois la lune, une balle ou une lumière. Le cercle blanc, par son pouvoir métaphorique, devient polysémique.

Il peut aussi être investi d'une fonction métonymique en jouant sur le contexte référentiel.

Si l'image du cercle blanc (O), qui représente un phare allumé, est placée près de celle des phares d'auto, le contexte réferentiel fait ressortir la valeur sémique ou l'idée de phare.

S'il y a substitution de l'image des phares d'auto par celle du dessin du soleil, la valeur sémique du cercle blanc change et s'appuie sur l'idée de lune. Ce nouveau contexte situationnel de l'image lui confère une fonction métonymique; le cercle blanc, métaphore de la lune,

accolé au soleil s'inscrit dans une chaîne typologique (membre d'un même système cosmique).

Ces deux cas illustrent les variations sémiques par l'effet de changements de contexte.

4. La version finale du lexique

Le lexique initial subit quelques modifications:

a) le nombre d'images augmente dans les chaînes; la valeur polysémique des images élargit les possibilités relationnelles entre elles;

b) le lexique s'enrichit d'informations supplémentaires: point de vue et type de rapport inter-iconique, surtout dans le cas des chaînes métonymiques;

c) le lexique réorganise les regroupements. Un seul type de rapport commande la formation d'un ensemble d'images réunies à partir d'une image-clef. Antérieurement, le lexique ne spécifiait, ni ne restreignait la nature des rapports inter-iconiques dans une chaîne;

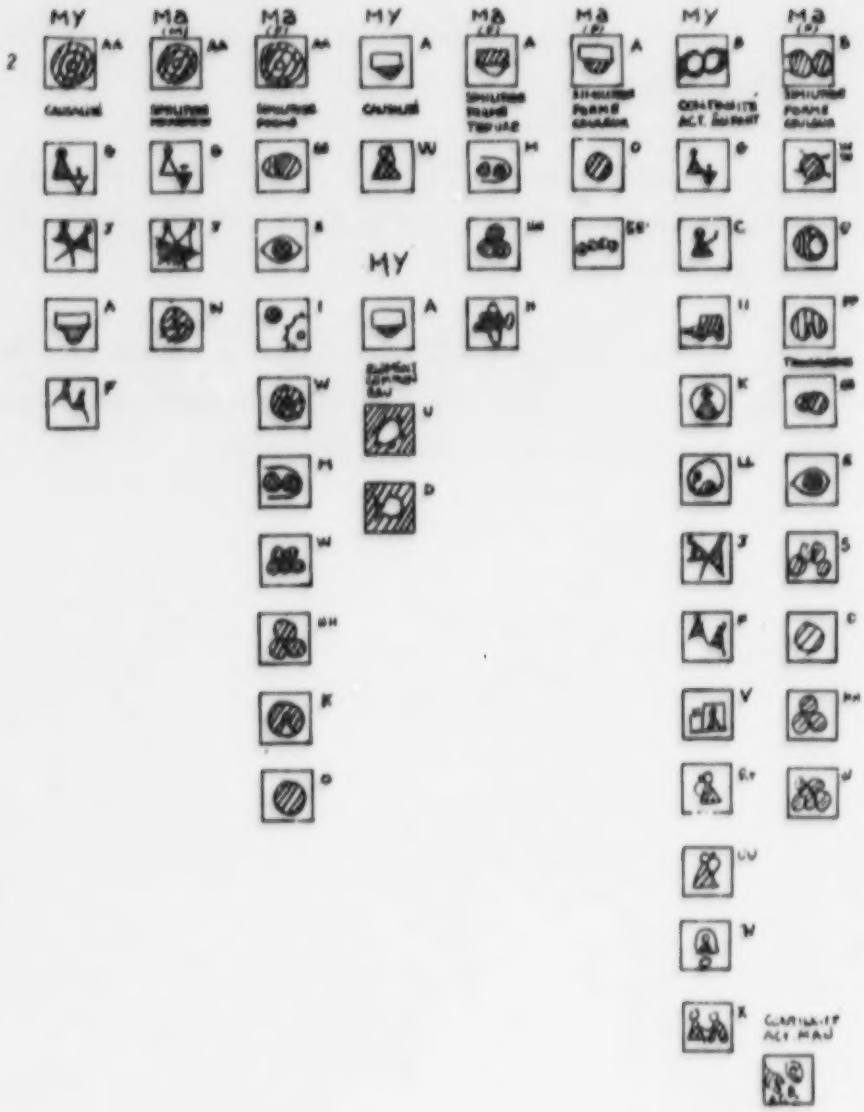
d) la règle d'appartenance exclusive des images à une chaîne s'applique à la nouvelle version du lexique. Dans un rapport iconique binaire, les deux images pourront appartenir consécutivement et non simultanément à des chaînes différentes, métaphoriques ou métonymiques par modification du point de vue antérieur;

e) le rapport binaire des images s'appuie sur une règle de lecture contextuelle des constructions iconiques.

Le contexte précise la nature du rapport binaire des images lues. Cette règle de lecture augmente les possibilités combinatoires des images dans le lexique.

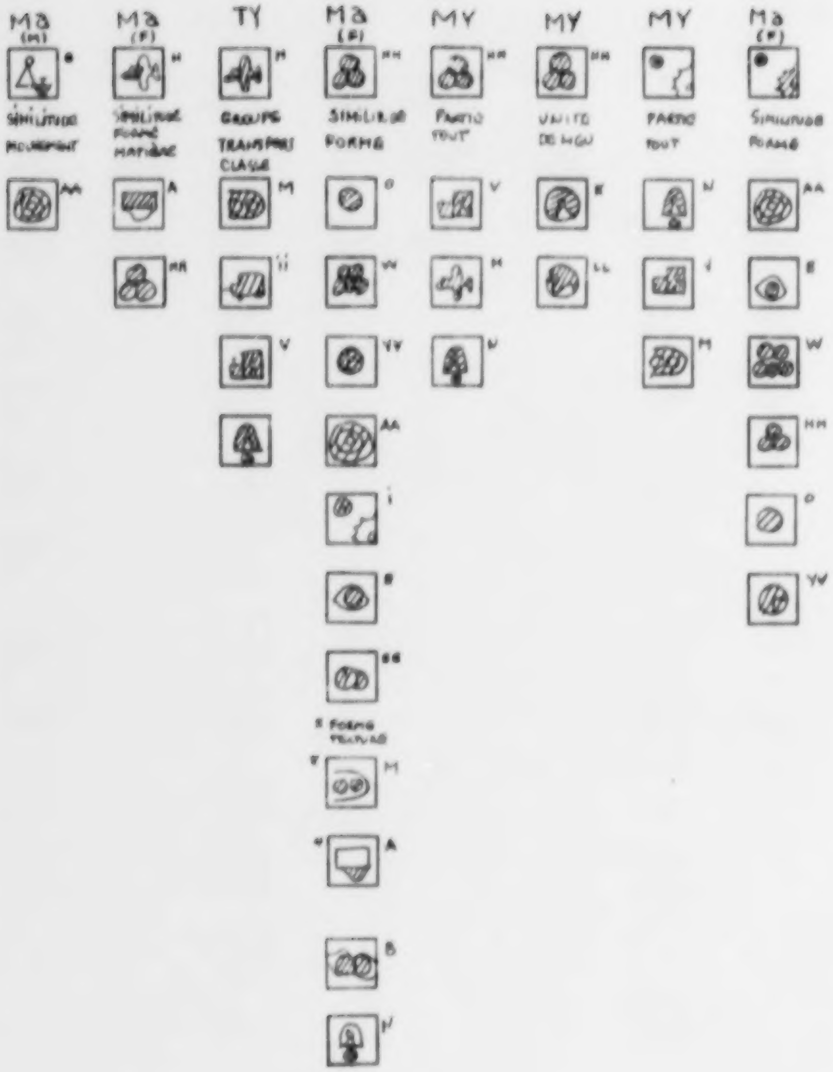
En conclusion, l'objectif premier de ce lexique est de faciliter la compréhension et l'analyse du fonctionnement des images utilisées dans les constructions iconiques des enfants.

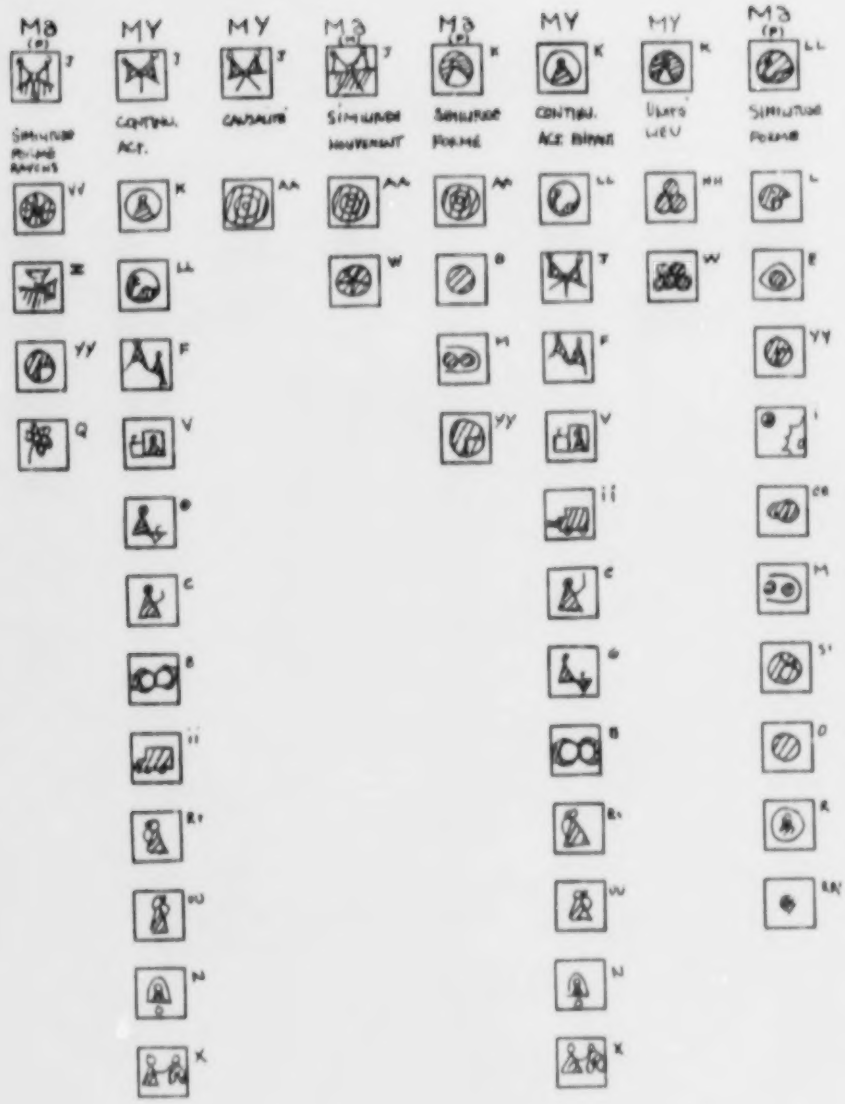
Séries des photogrammes du jeu combinatoire



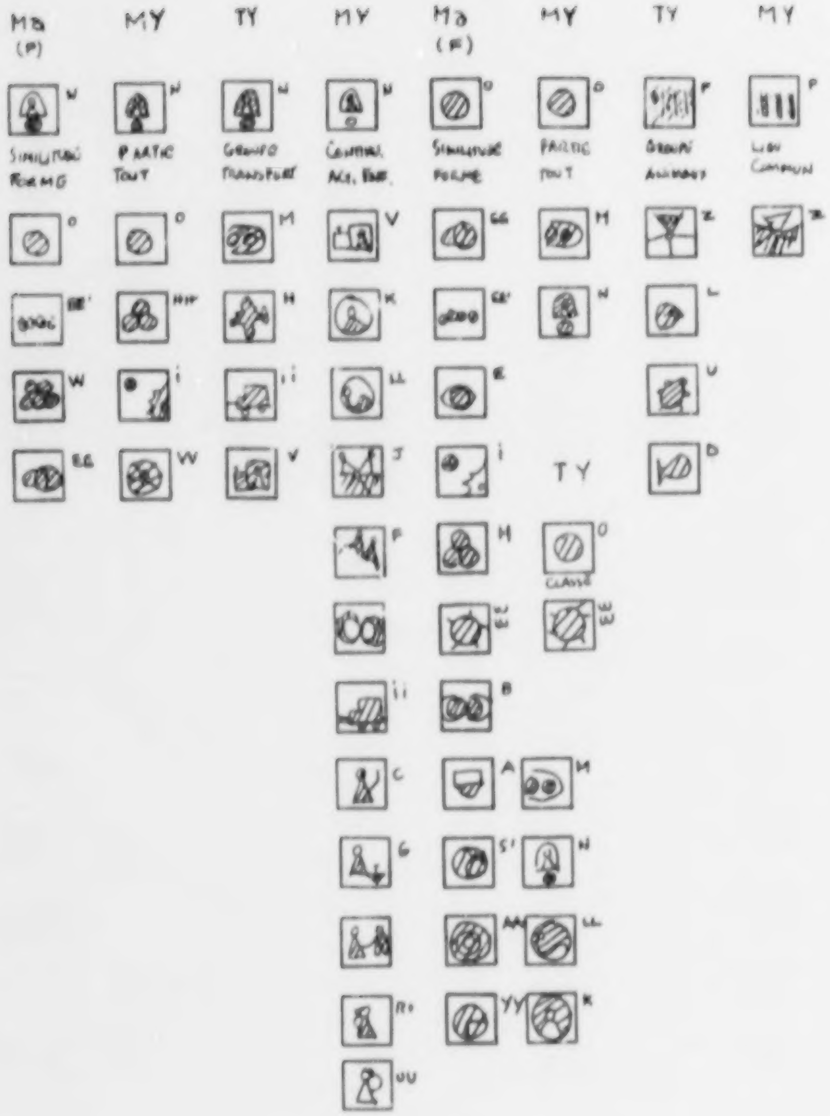
MY
MY
MY
TY
MA
(F)
MY
MY
CONTINUITÉ
CAUSALITÉ
SIMILITUDE
TEXTURE
PARTIE
TOUT
MY

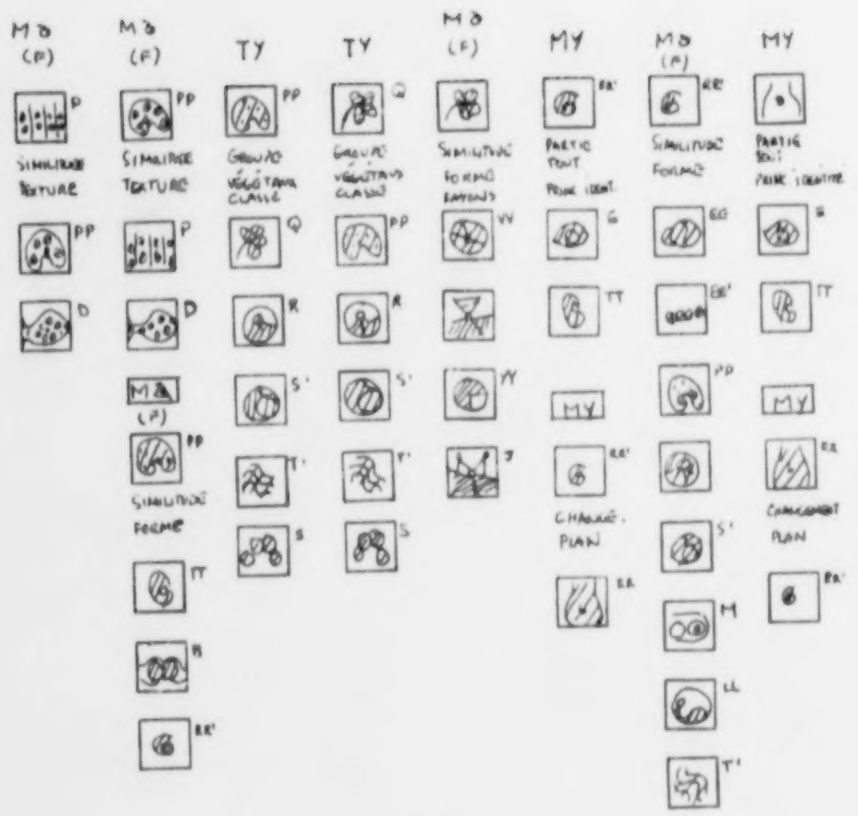
MY
Ma (F)
MY
Ma (F)
MY
MY
MY
MY
CHANGEMENT PLAN
SIMILITUDE FORME
CHANGEMENT PLAN
SIMILITUDE FORME
CAUSALITÉ
CONTINUITÉ ACT. ENFANT
CONTINUITÉ ACT. ENFANT
CAUSALITÉ

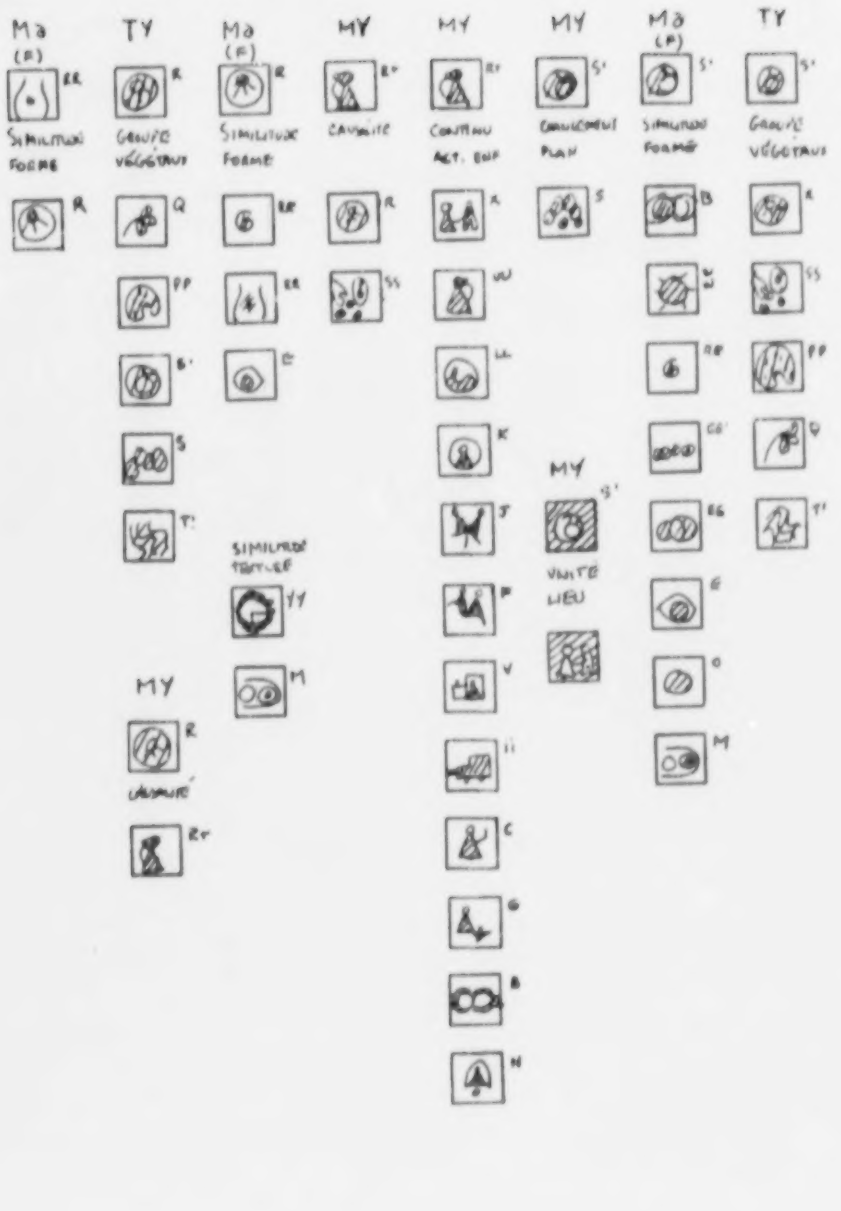

Ma (M)
Ma (F)
TY
Ma (F)
MY
MY
MY
Ma (F)
FORME
CLASSE


MY
MY
CAUSALITÉ
SIMILITUDE
MOUVEMENT
SIMILITUDE
FORME
MY
CONTIGU.
MY
SIMILITUDE
FORME

MY
TY
MY
Mə
TY
TY
MY
Mə


MY
TY
MY
MY
TY
MY
TY

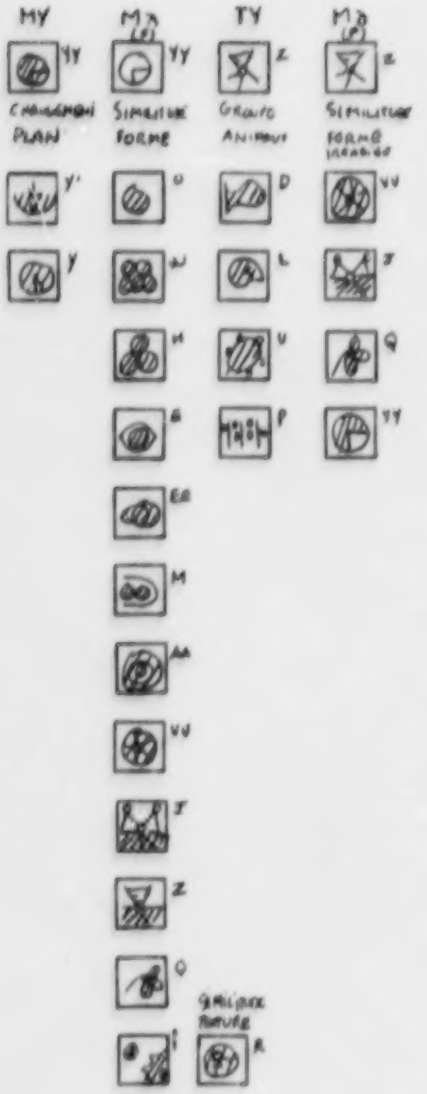

MD (F)
MD (F)
TY
TY
MD (F)
MY
MD (F)
MY
TEXTURE
TEXTURE
FORME
MD (F)
FORME
MY
MY
PLAN
PLAN


Ma (F)
TY
Ma (F)
MY
MY
MY
Ma (F)
TY
SIMILITUDE FORME
GROUPE VÉGÉTAUX
SIMILITUDE FORME
CAVITÉ
CONTENU
SIMILITUDE FORME
GROUPE VÉGÉTAUX
MY
MY

MY
TY
TY
TY
MY
GROUPE VÉGÉTAL
SIMILITUDE FORME
FORME
PARTIE TOUT
PLAN
MY
MY

TY
MY
MY
MY
TY
MY
MY
MY
LIEU
COMMUN
CONTINU
ACT. EXP.
PLAN
TOUT

MD (F)
MD (M)
MY
SIMILITUDE FORME
MOUVEMENT
TUYAU
CAUSALITÉ
UNITÉ LIEU
TY
CLASSE ASTRO
MY
ÉLÉMENT COMMUN


MY
TY
PLAN
FORME

Appendice 3

Grilles d'entrée des constructions

Fiche de notation A

Nom: Prénom:

Film-stimulus: Titre

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

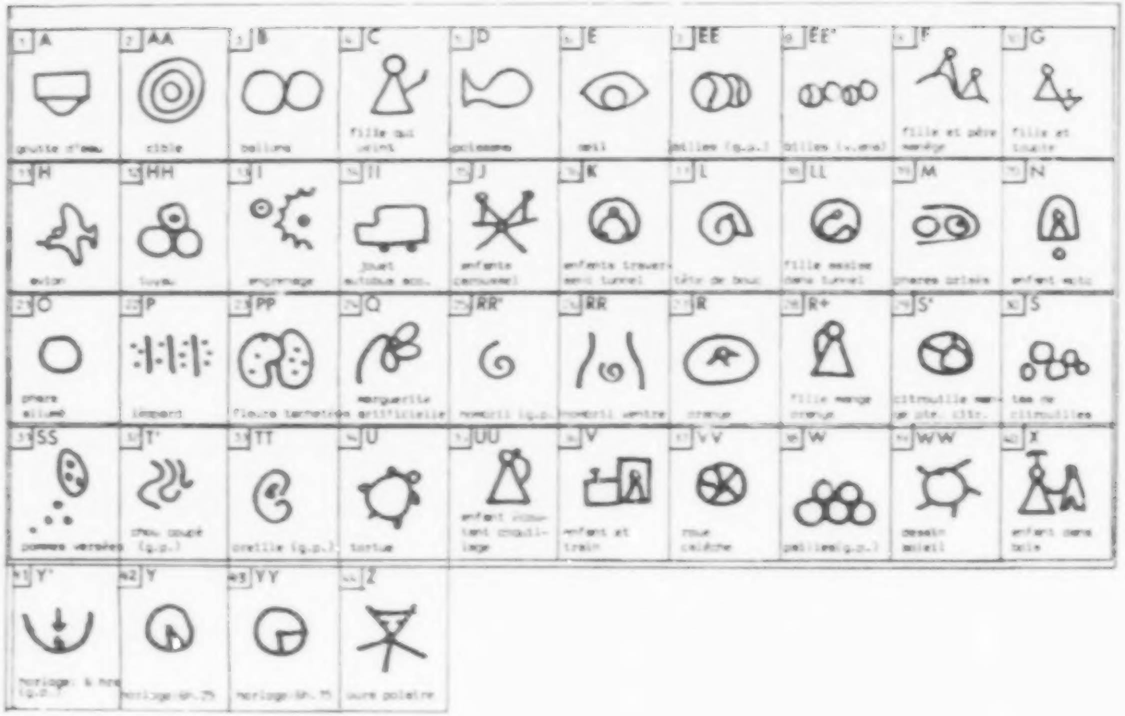
Fiche de notation A, (complétée)

Nom: (II-III-8 G) Prénom: FRANCIS Âge: 8½ ans ÉCOLE: DE MONTRÉAL

Film-stimulus: LE TOMBEAU (G) Titre: L'HISTOIRE QUI PARLE DES CHOSES

1 AA	2 A	3 O	4 [illegible]	5 K	6 LL	7 M	8 S	9 S	10 [illegible]
ÇA COMMENCE ICI.	UNE GOUTTE D'EAU.	LA LUNE	LÀ, TU VOIS ÇA	PUIS APRÈS, IL Y A LA PLUIE QUI RENTRE	LÀ, ELLE EST RENDUE AU BOUT	Y'A UNE OMBRE DE CANARD.	LÀ, C'EST QUAND LA CITROUILLE COMMENCE.	LÀ, ELLE VA FAIRE D'AUTRES CITROUILLES	LÀ, TU VOIS UNE TARTE DE MER.
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
UN ENFANT QUI ÉCOUTE LA MER AVEC LE COQUILLAGE.	UN POISSON DE MER.	LÀ, IL Y A UN TRAIN.	Y'A LE [illegible]	ÇA COMMENCE UNE AUTRE PARTIE DU CORPS.	LÀ, Y'A UN NEZ.	Y'A UN OEIL.	UNE MADAME VOULAIT [illegible] DES POMMES.		
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

Corpus de photogrammes et leur symbolisation

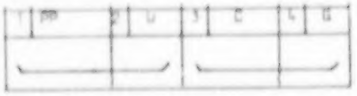


26 PP
27 R
28 R +
29 S'
30 S
31 SS
32 T'
33 TT
34 U
35 UU
36 V
37 VV
38 W
39 WW
40 X
41 Y'
42 Y
43 YY
44 Z

Symboles et descripteurs de la fiche de notation

<table>
<tr><th>SYMBOLES</th><th>DESCRIPTEURS</th><th>DEFINITIONS</th></tr>
<tr><td>—</td><td>Suppression</td><td>Le symbole — s'ajoute à la lettre du photogramme dans la case occupée antérieurement s'il y a suppression.
<table><tr><td>1</td><td>F</td><td>2</td><td>R</td><td>3</td><td>A</td></tr><tr><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td><td colspan="2">— M</td></tr></table></td></tr>
<tr><td>+</td><td>Adjonction</td><td>Le symbole + se place dans la case s'il y a insert d'un photogramme dans la construction antérieure.
<table><tr><td>6</td><td>LL</td><td>7</td><td>C</td><td>8</td><td>RR</td></tr><tr><td colspan="2"></td><td colspan="2">+</td><td colspan="2"></td></tr></table></td></tr>
<tr><td>7 ——→ 9
5 ←—— 7</td><td>Déplacement</td><td>La flèche indique le déplacement d'un photogramme dans une direction ou une autre de l'ordre du récit et le chiffre, les positions antérieures et postérieures. Ces symboles s'inscrivent dans la case du photogramme déplacé.
<table><tr><td>5</td><td>R</td><td>6</td><td>LL</td><td>7</td><td>C</td></tr><tr><td colspan="2">5←7</td><td colspan="2"></td><td colspan="2"></td></tr></table></td></tr>
</table>

SYMBOLES	DESCRIPTEURS	DEFINITIONS
(11)	Ordre du choix	Les chiffres entre parenthèse correspondent à l'ordre initial des photogrammes au moment du choix. Par exemple, le chiffre 11 indique que l'image PP représente la 11e image choisie mais occupe le premier rang dans l'ordre du déroulement du récit. 1 PP(11) 2 U(10) 3 C(9)
0	Aucune modification	Le 0 indique l'absence de modification dans le choix et l'organisation des photogrammes. 0 1 Q 2 TT 3 R
↓ → ←	Envers	La flèche indique le sens de la position du photogramme par rapport à la position normale. 7 E ↓ 8 RR ← 9 RR' →
———	Continu	La ligne continue indique qu'il y a contiguïté des photogrammes. 1 AA 2 S 3 V
— — ——	Discontinu	La ligne discontinue signifie qu'il y a espacement entre certains photogrammes. 1 D 2 TT 3 R 4 LL

SYMBOLES	DESCRIPTEURS	DEFINITIONS
	Regroupement	La parenthèse réunit les photogrammes choisis ensemble et placés par groupes. 
○ ○ ○ ○	Couleurs	Chaque couleur identifie un assistant qui inscrit les informations codées sur la fiche A et B, les comportements et les énoncés verbaux .

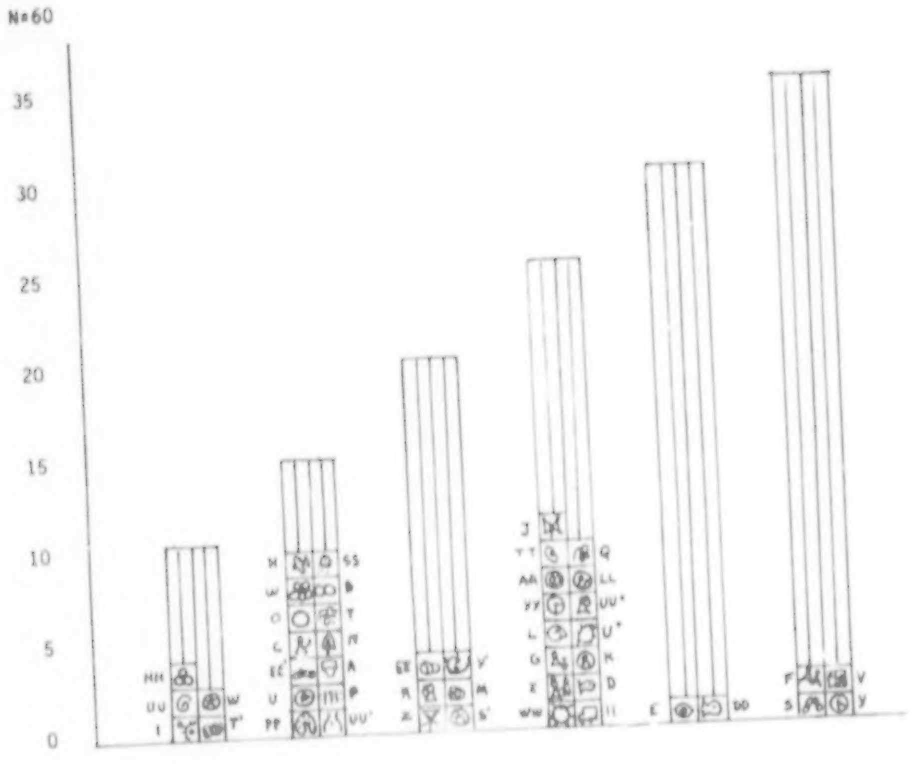


Figure 1 - Fréquence d'utilisation des photogrammes des enfants de la pré-expérimentation

Appendice 4

<u>Grilles d'observation</u>

Fiche d'observation, version :

1. Nom : Prénom:

2. Film visionné avant l'expérience:

3. Consignes de l'expérimentateur:

4. Observations pendant l'expérience:

a) Comportements non-verbaux de l'enfant

b) Comportements verbaux de l'enfant

5. Interview:

Remarques de l'expérimentateur:

6. a) Durée de l'expérience: b) Durée de l'interview:

7. Nom de l'expérimentateur:

Fiche d'observation B, version 2, (complétée)

No. du dossier: (F-100-I-B)

GRILLE D'OBSERVATION

Comportements non-verbaux									Comportements verbaux							
Iconique									Verbal							
Observation				Choix des images												Réflexions de l'expérimentateur
Lente	Rapide	Attentive	Distraite	Minutieux	Rapide	1 à la fois	Plusieurs à la fois	À partir des lettres	Aucun	Questions	Commentaires		Affirmations	Temps expérience	Temps interview	ELLE DEMANDE LES PHOTOS QUE LES VOIR DISTINCTEMENT. ELLE LES PREND DANS SES MAINS POUR LES REGARDER SOUVENT AVEC INTERROGATION
X		X		X		X	2-3			[illegible]				10 min		

Choix 1er

1) LÉOPARD
2) TORTUE
3) CITROUILLE
4) POISSON
5) FLEUR
6) MARGUERITE

Choix 2e

1) MANÈGE ENFANT
2) TUNNEL ENFANT
3) TUNNEL ENFANT ASSIS
4) FLEUR
5) MARGUERITE
6) OEIL : QUAND VIENT LE TEMPS DE RACONTER SON FILM, ELLE SE REND COMPTE QU'IL MANQUE L'OEIL QUI SERA EN 1re POSITION.

(I) ORANGE : ELLE DEMANDE SI C'EST UN ESCARGOT OU UN [illegible]

(II) TÊTE DE BOEUF : ELLE NE SAIT PAS, ELLE LE REMET

(III) FLEURS TACHETÉES : ELLE ME DEMANDE SI C'EST UNE FLEUR ET QUELLE SORTE.
- JE LUI DIT QUE JE DONNERAI SON NOM SI ELLE NE SAIT PAS
- ELLE LA NOMME UNE ROSE

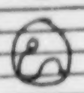
Nom de l'expérimentateur: NS

Appendice 5

Fiches analytiques, synthétiques et structurales

Fiche analytique C.1 (complétée)

Rapports verbo-iconiques intra et extra-iconiques

Image NO:100-1 [illegible]	Énoncé de l'enfant TITRE: AU PARC	
Ce qui est montré -	Ce qui est perçu dans l'image	Ce qui est construit autour de l'image
1 J	IL Y A DES ENFANTS QUI VONT AU PARC R(REC)	(E)
2. [illegible] 3.  [illegible]	ILS JOUENT DANS LE ROND R(SUB)	(PA)
4. [illegible] 5. Q 6. PP	ILS REGARDENT LA MARGUERITE ET LA ROSE R(SUB)	(A)
R SUB REC	RAPPORT SUBSTITUTION RECOUVREMENT	

Fiche analytique C.2 (complétée)

Rapports verbo-iconiques intra et extra-filmiques

NO: 66-II-G6 — ÉNONCÉ DE L'ENFANT: LE PETIT GARS SYLVAIN

Image Code	Référent filmique (SIGNIFIANT) — Bande son: Par. - Bru. - Musique	Bande: Mouvement	Bande: Image	Message filmique (SIGNIFIÉ) — Image: Mouv. circulaire	Forme circulaire	Construction de l'enfant
			IL 1			VA
1.	R:(SUB)					
			AU PARC 4			
2.	R:(SUB)	3 JOUER				
						! IL RENCONTRE
3.	R:(COMP)		UN OURS 2			
			LE PETIT GARS			
4.	R:(REC)	2 SEN VA				

R RAPPORT

SUB SUBSTITUTION

COMP COMPLÉMENTARITÉ

REC RECOUVREMENT

Fiche analytique C.3 (complétée)

Rapports verbo-iconiques de désignation et de description

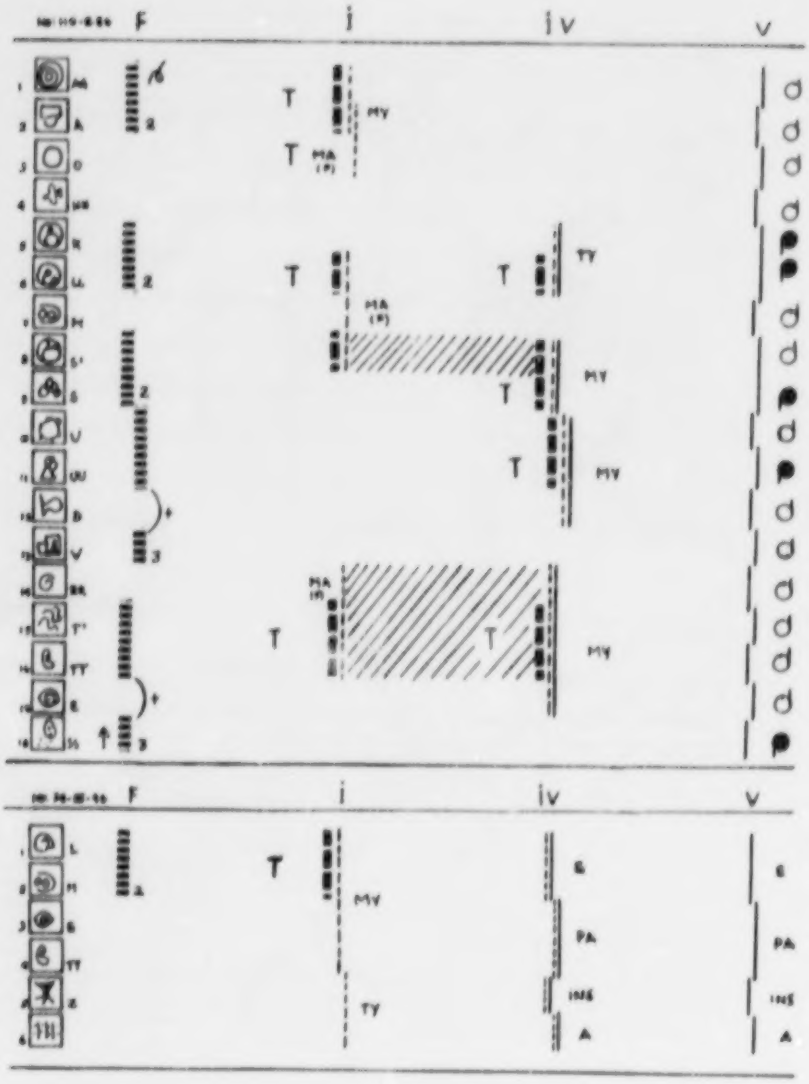
No : 110-II-48

Rapport Iconique-Verbal — RECOUVREMENT VERBAL — " L'HISTOIRE QUI PARLE DES CHOUX "

IMAGE (IS)

Cons.	IS	R	Temps	Adjonctions	Termes désignatifs		Pers. Anim. Objets	Caractéristiques	Actions	Localisation
			DÉSIGNATION					DESCRIPTION		
[illegible]	[illegible]	1			ÇA COMMENCE ICI					
[illegible]	[illegible]	1				UNE	GOUTTE D'EAU			
[illegible]	[illegible]	1				LA	LUNE			
[illegible]	[illegible]	1			LA TU VOIS ÇA					
[illegible]	[illegible]	1	PUIS APRÈS		IL Y A	LA	FILLE		QUI ENTRE	
[illegible]	[illegible]	1	LÀ				ELLE		EST RENDU	AU BOUT
[illegible]	[illegible]	1			IL Y A	UNE	LUMIERE	DE CASSÉE		
[illegible]	[illegible]	1	LÀ		C'EST QUAND	LA	CITROUILLE			
					COMMENCE					
[illegible]	[illegible]	1	LÀ				ELLE		VA FAIRE	
						[illegible]	CITROUILLES			
[illegible]	[illegible]	1	LÀ		TU VOIS	UNE	TORTUE	DE MER		
[illegible]	[illegible]	1	LÀ		IL YA	UN	TRAIN			
[illegible]	[illegible]	1			IL YA	LE	NOMBRIL			
[illegible]	[illegible]	1			ÇA COMMENCE	UNE				
						AUTRE	PARTIE DU CORPS			
[illegible]	[illegible]	1	LÀ		IL YA	UN	NEZ			
[illegible]	[illegible]	1			IL YA	UN	OEIL			
[illegible]	[illegible]	1				UNE	MADAME		VOULAIT ACHETER	
						DES	POMMES			
[illegible]	[illegible]	1				UN	ENFANT		QUI ÉCOUTE	
						LA	MER			
				AVEC		LE	COQUILLAGE			
12°	[illegible]	1				UN	POISSON	DE MER		

Fiche synthétique D (complétée)



Fiche synthèse F.1 (complétée)

Rapports intra et inter-syntagmatiques

100-I-F9	RAPPORTS INTRA-SYNTAGMATIQUES
Identification Dossier	Structures diégétiques

A (1-2-3-4-5-), B (1-2-3-5), C (1-2-3-4), D (1-2-5), E (1-2-4), F (1-2-5)
G (1-?), H (2) * La présence d'un insert est indiquée par la [illegible]

N° img.	Segments iconiques, vecteurs			é	[illegible]	Types struct.	(1) EVEN.	(2) P.A.	(3) ACHEV.	(4) IN.	(5) FERM.
□ ◘	1	ma			1	D	1	1	1		
		my	1								
		L	1								
0 6		e									
6	1x	ma									
		my	4								
		L									
		e									
	v										
	1x 1x		3								
			9								

RAPPORTS INTER-SYNTAGMATIQUES
(entre les séquences)

[illegible] sans articulation				[illegible] avec articulations iconiques / verbales								
Bout-à-bout							Charnière	Accolement				
é.		Sq.		é.	[illegible]	no.		Sujet	Action	Objet	Contexte	Loc	Tot.
		1											

Fiche synthèse F.2 (complétée)

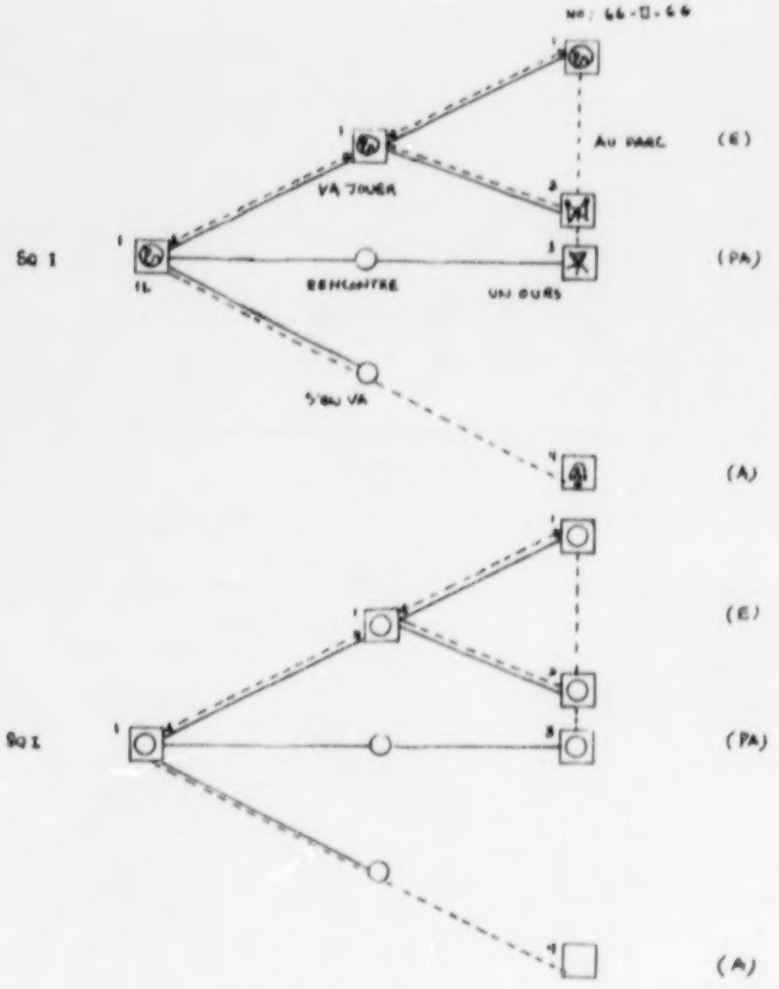
Rapports intra et extra-paradigmatiques

NO 100-II-GB	RAPPORTS INTRA-PARADIGMATIQUES		SYNTAGMATIQUES
Identification Dossier	Structures dénotatives et descriptives		
n. char / type struc / Unité	Chaînes ma	Chaînes YY	Chaînes my
T / ... / ud	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12	1 2 3 4 5 6
	I: P 1 2; T; S	I	I: 1 1
180 / 0 / 13 / 5 / 3			
	IV: P; T; S	IV: 1	IV: 1 1 1
	I	I [illegible]	6
	IV	IV	7

RAPPORTS INTER-PARADIGMATIQUES
(entre les chaînes)

[illegible] sans articulation	CONTINUE avec articulations iconiques										
Tout-à-tout			Charnière	Accolement							
chaînes	Un	chaî		recouv.	1	2	3	4	5	6	
1	1	2	1								
	1	3	2								
	1	2									
							1				
3											

Fiche structurale E.1 de constructions diégétiques



Fiche structurale E.2, de construction référentielle

Fonctions des fiches

Le système de transcription des protocoles mis en place après l'expérimentation pour fins d'analyse comprend un ensemble de 8 fiches et un devis informatique.

Les fiches C1, C2, et C3

Les deux fiches C1 et C2 servent à faire ressortir les différents types de rapports existant entre les images et ce qui est raconté verbalement par les enfants. Ces fiches ont pour fonction de dégager dans les constructions la relation dynamique des deux codes, iconique et verbal et leur conjugaison, en termes de complémentarité ou de substitution.

La fiche C3 analyse les constructions de type référentiel en fonction des classes dénotatives et descriptives, fait ressortir les niveaux de complexité des constructions de ce type et dégage les informations constitutives des fiches synthétiques et structurales.

La fiche synthétique D

La fiche synthétique D compile des données relatives à la complexité et à la transformation. Dans l'analyse, le verbal, l'iconique-verbal et l'iconique constituent les trois pôles réunissant les composan-

tes structurales et leur organisation. Cette fiche regroupe aussi les informations iconiques et verbo-iconiques concernant l'organisation des unités (chaînes, énoncés et séquences).

Cette fiche a également contribué à dégager les niveaux de reproduction et de transformation des éléments filmiques en signalant les fragments, objets d'emprunt, les modifications apportées aux liens inter-iconiques dans les constructions et la création de nouvelles combinaisons entre les images.

Au plan opérationnel, la fiche D a permis de construire les schémas graphiques (Fiche E1 et E2). Elle a aussi permis de compiler certaines informations versées ensuite dans le devis informatique, tels les éléments d'ouverture et de fermeture, les fragments filmiques reproduits ou transformés, les agencements d'images créés par l'enfant ex.: le nombre de chaînes transformées et d'images dans celles-ci.

Finalement la fiche a servi à compléter les fiches F1 et F2 (rapports intra et inter-syntagmatiques et rapports intra et inter-paradigmatiques). Le nombre d'images par chaînes, le total des séquences dans la production, les types de séquences (complètes, incomplètes) et de chaînes (métaphoriques, métonymiques, typologiques) constituaient des exemples des informations tirées de la fiche D à destination des fiches F1 et F2.

Les fiches structurales E1 et E2

Ces fiches représentent, sous forme de schémas, l'organisation des unités structurales (lexèmes et photogrammes) et leurs articulations (chaînes, énoncés et séquences) dans les constructions dont elles illustrent la complexité. Les informations provenant des constructions diégétiques sont consignées dans la fiche E1 et celles des référentielles dans la fiche E2.

Les fiches synthétiques F1 et F2

La fiche F1 regroupe les variables relatives aux rapports intra et extra-syntagmatiques des constructions diégétiques. La fiche F2 couvre l'ensemble des rapports intra et extra-paradigmatiques des constructions référentielles.

Le devis informatique

Le devis informatique reprend les informations présentes dans les deux fiches F1 et F2, les niveaux de transformation notés sur les fiches C, et les données relatives aux photogrammems choisis par les enfants provenant de la fiche D. Le traitement informatique des différentes variables entrées dans ce devis a donné lieu à divers tableaux statistiques qui ont servi à l'interprétation des résultats.

Appendice 6

Devis informatique

6. Devis informatique (complété)

# de dossier I à 100	1 0 0	1
Stimulus 1 (- FILM), 2 (AN.MAG.), 3 (TOMB.)	1	4
Sexe 0 (f) 1 (g)	0	5
Age 0 (6-7) 1 (8-9)	1	6
Nur. d'images 1 à 43	0 6	7
Structure diégétique 0 (non) 1 (oui)	1	9
Images sans support verbal 1 à 43 ☐		10
Images avec support verbal 1 à 43 [0]	0 6	12
Segments verbo-iconiques	0 9	14
Iconique Métaphorique (ma)		16
I. Métonymique (my)	0 1	18
I. Logique	0 1	20
I. Autres		22

IV Métaphorique (me)		24
IV Métonymique (my)	0 4	26
IV Logique (log)		28
IV Autre		30
Verbal		32
$\frac{IV}{IV}$	0 3	34
Ancrage	1	36
Relais		37
Renforcement		38
Enoncés		39
P.A. (1) Type H		41
P.A. (2) Type H		43
Séquences SQ	0 1	44

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<u>TYPE A</u> (E., P.A.,A.,IN.,FERM)	☐ 46									
P.A. (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10+)	☐ 47	☐ 48	☐ 49	☐ 50	☐ 51	☐ 52	☐ 53	☐ 54	☐ 55	☐ 56
<u>TYPE B</u> (E., P.A.,A.,FERM)	☐ 57									
P.A. (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10+)	☐ 58	☐ 59	☐ 60	☐ 61	☐ 62	☐ 63	☐ 64	☐ 65	☐ 66	☐ 67
<u>TYPE C</u> (E., P.A.,A.,IN.)	☐ 68									
P.A. (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10+)	☐ 69	☐ 70	☐ 71	☐ 72	☐ 73	☐ 74	☐ 75	☐ 76	☐ 77	☐ 78
<u>TYPE D</u> (E.,P.A.,A.)	[1] 79									
Carte 1	[1] 80									
# Dossier (1-100)	[1][0][0] 1									
P.A. (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10+)	[1] 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7	☐ 8	☐ 9	☐ 10	☐ 11	☐ 12	☐ 13

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TYPE E (E.,P.A.,IN.)	☐ 14									
P.A. (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10°)	☐ 15	☐ 16	☐ 17	☐ 18	☐ 19	☐ 20	☐ 21	☐ 22	☐ 23	☐ 24
TYPE F (E.,P.A.,FERM.)	☐ 25									
P.A. (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10°)	☐ 26	☐ 27	☐ 28	☐ 29	☐ 30	☐ 31	☐ 32	☐ 33	☐ 34	☐ 35
TYPE G (E.,P.A.)	☐ 36									
P.A. (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10°)	☐ 37	☐ 38	☐ 39	☐ 40	☐ 41	☐ 42	☐ 43	☐ 44	☐ 45	☐ 46
Bout-à-bout (é)	☐ 47									
Charnières (é)	☐ 48									
Accolements (é)	☐ 49									

Sujet I	☐ 50
IV	☐ 51
V	☐ 52
Action I	☐ 53
IV	☐ 54
V	☐ 55
Objet I	☐ 56
IV	☐ 57
V	☐ 58
Contexte I	☐ 59
IV	☐ 60
V	☐ 61
Descripteurs Log I	☐ 62

DESC. LOG. IV		☐ 63
DESC. LOG. V		☐ 64
Recouvrements	(I)	☐ 65
RECOV.	(2)	☐ 66
RECOV.	(3)	☐ 67
RECOV.	(4)	☐ 68
RECOV.	(5)	☐ 69
Bout -à-bout	(SQ.)	☐ 70
Charnières	(SQ.)	☐ 71
Accolements	(SQ.)	☐ 72
Sujet I		☐ 73
IV		☐ 74
V		☐ 75

Action I	[ ]	76
IV	[ ]	77
V	[ ]	78
Objet I	[ ]	79
Page 2	[2]	80
# Dossier (1-180)	[1][0][0]	1
OBJ. IV	[ ]	4
OBJ. V	[ ]	5
Contexte I	[ ]	6
CONTX. IV	[ ]	7
CONTX. V	[ ]	8
Descripteurs logiques I	[ ]	9

DESC. LOG. IV	10
DESC. LOG. V	11
Recouvrements (1)	12
RECOV. (2)	13
RECOV. (3)	14
RECOV. (4)	15
RECOV. (5)	16
Structure référentielle	17
Images sans verbal	18
IMA. (1-43) avec V_2 dénotatives	20
IMA. (1-43) avec V_2 descriptives	22
Unité discrète I	24

Chaînes (10°)	☐☐ 26
ms métaphorique (10°)	☐☐ 28
Forme	☐ 30
I segments (F) (10°)	☐☐ 31

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Images (F) (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10°)	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
SEGM. IV (10°)	43									
Images (F) (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10°)	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54
Mouvement	55									
SEGM. I (10°)	56									
Images (M) (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10°)	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67
SEGM. IV (10°)	68									
IMA. (M) (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10°)	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
Carte 3	3 (80)									
# Dossier (1-190)	100 (1)									

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Logiques (10^{+})	4									
SEGM. I (10^{+})	6									
Images (L) (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10^{+})	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
SEGM. IV (10^{+})	18									
Images (L) (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10^{+})	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Métonymiques (10^{+})	30									
SEGM. I (10^{+})	32									
Images (my) (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10^{+})	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43
SEGM. IV (10^{+})	44									
IMA. (my) (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10^{+})	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55

Ancrage	☐ 56
Relais	☐ 57
Renforcement	☐ 58
Bout-à-bout	☐ 59
Charnières	☐ 60
Accolements I	☐ 61
SGM. I.	☐☐ 62
SGM. IV.	☐☐ 64
	☐ 66

Recouvrements (1)	☐ 67				
RECOV. (2)	☐ 68				
RECOV. (3)	☐ 69				
RECOV. (4)	☐ 70				
RECOV. (5°)	☐ 71				
Page (4)	4 72				
SQ.	☐ 73				
N. chaînes(SQ. (1-2-3-4-5°)	☐ 74	☐ 75	☐ 76	☐ 77	☐ 78
SEGM. IV élargie	☐ 79				

No. de dossier	[1][0][0] 1				
Actante, film (2) sans modification de rôle, n. d'images.	[ ] 4				
Actante, film (2) avec modification de rôle.	[ ] 5				
Actante, film(2) non retenus dans c/e	[ ] 6				
Image d'ouverture ; non (0) oui (1)	[ ] 7				
Image de fermeture; non (0) oui (1)	[ ] 8				
Images discontinues , verbal/film	[ ][ ] 9				
Chaines d'images, verbal/film	[ ][ ] 11				
Nombre d'images par chaîne (av)	[ ] 13	[ ] 14	[ ] 15	[ ] 16	[ ] 17
	2	3	4	5	6

	2	3	4	5	6
Chaînes iconiques similaires aux films total	0 2				
	18				
Nombre d'images par chaînes similaires	1	1			
	20	21	22	23	24
Même ordre, mêmes éléments; n. d'images par chaîne (total)		1			
	25	26	27	28	29
Même ordre, éléments + ou - n. d'images par chaîne (total)					
	30	31	32	33	34
Ordre différent, mêmes éléments n. d'images par chaîne (total)	1				
	35	36	37	38	39
Ordre différent, éléments + ou - n. d'images par chaîne (total)					
	40	41	42	43	44
Chaînes filmiques non retenues					
	45				
Chaînes d'images reproduites					
	47				
Nombre d'images par chaîne reproduites (total)					
	49	50	51	52	53

2 3 4 5 6

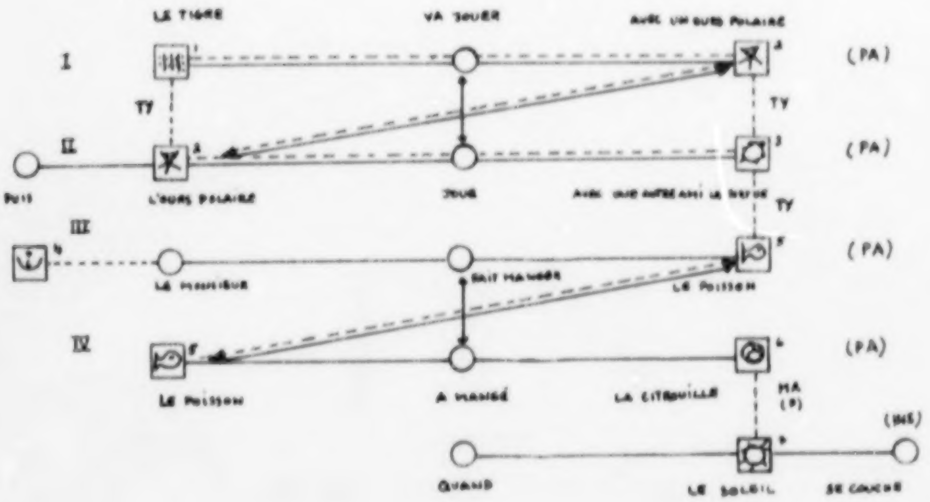
	2	3	4	5	6
Même ordre, mêmes éléments (REPRO) n. d'images par chaîne	☐ 54	☐ 55	☐ 56	☐ 57	☐ 58
Même ordre, éléments + ou - (REPRO) n. d'images par chaîne	☐ 59	☐ 60	☐ 61	☐ 62	☐ 63
Ordre différent, mêmes éléments (REPRO) n. d'images par chaîne	☐ 64	☐ 65	☐ 66	☐ 67	☐ 68
Ordre différent, éléments + ou - (REPRO) n. d'images par chaîne	☐ 69	☐ 70	☐ 71	☐ 72	☐ 73
Chaînes d'images transformées	☐ ☐ 74				
Nombre total d'image, chaînes/trans.	☐ ☐ 76				
Carte 5	[5] 78				
No. de dossier	[1][0][0] 1				
Nombre d'images par chaîne/film (TRANS)	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7	☐ 8
	2	3	4	5	6

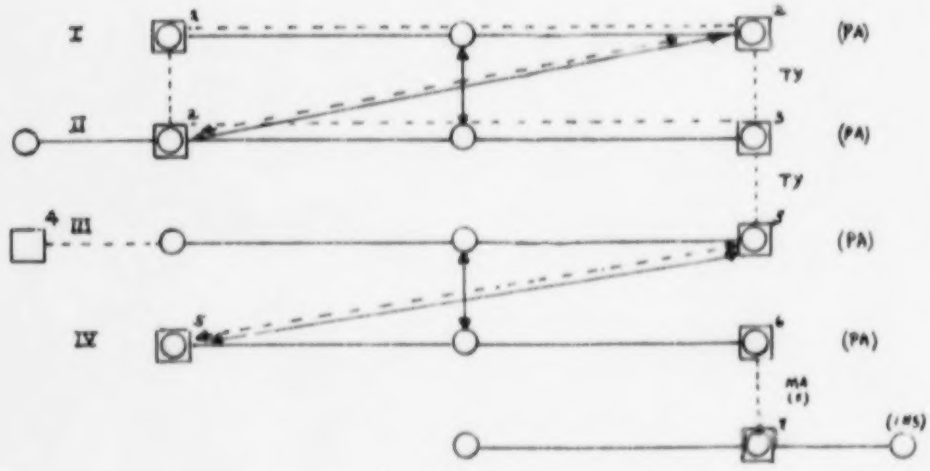
	2	3	4	5	6
Même ordre, mêmes éléments (TRANS) n. d'images par chaîne	9	10	11	12	13
Même ordre, éléments + ou - (TRANS)	14	15	16	17	18
Ordre différent, mêmes éléments (TRANS)	19	20	21	22	23
Ordre différent, éléments + ou - (TRANS)	24	25	26	27	28
carte 6	29: 6				
Chaînes totales Total des images faisant partie de chaînes	30: 0 3			32: 0 6	

Appendice 7

Exemples de constructions diégétiques

Exemple de construction diégétique énonciative





Construction diégétique énonciative

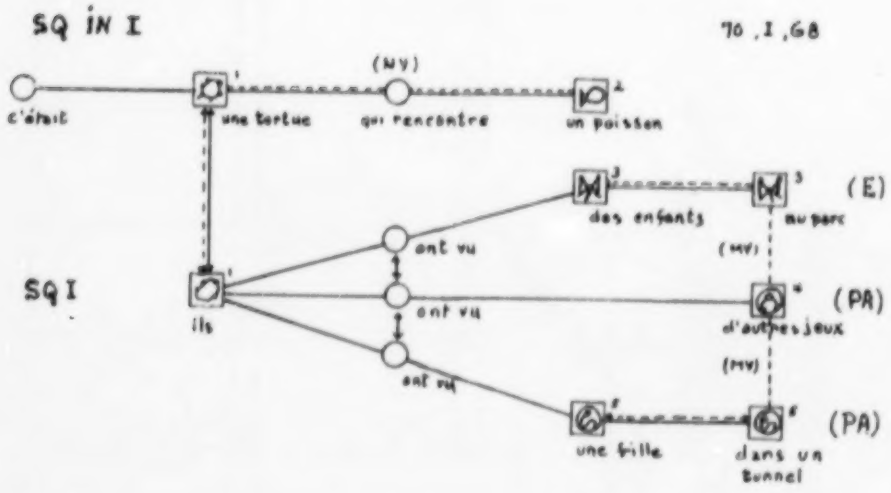
Nom: 27-1-F6 Prénom: Caroline Age: 6

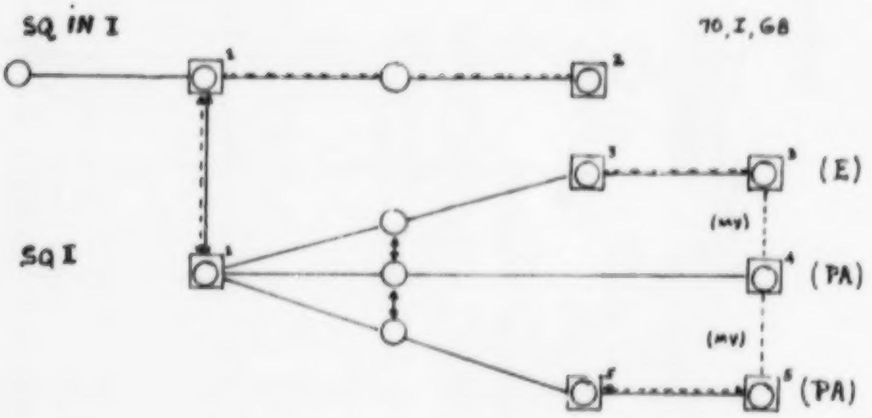
Film-stimulus: SANS FILM Titre de l'enfant: LE ZOO

1 P	2 Z	3 U	4 y'	5 D	6 S'	7 [illegible]	8	9	10
Le tigre va jouer avec un ours polaire	Puis l'ours polaire joue avec une autre amie	la tortue		le monsieur fait manger le poisson	Puis le poisson a mangé la citrouille	quand le soleil se couche			
↓									
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
		(2 modifications sont faites au début puis elle trouve le tigre et tout s'enchaîne)							
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

Exemple de construction diégétique narrative

à séquence incomplète





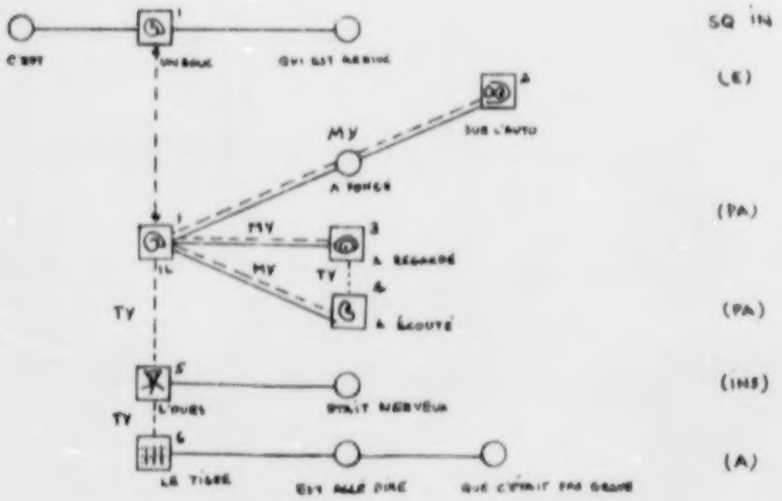
Construction diététique narrative à séquence incomplète

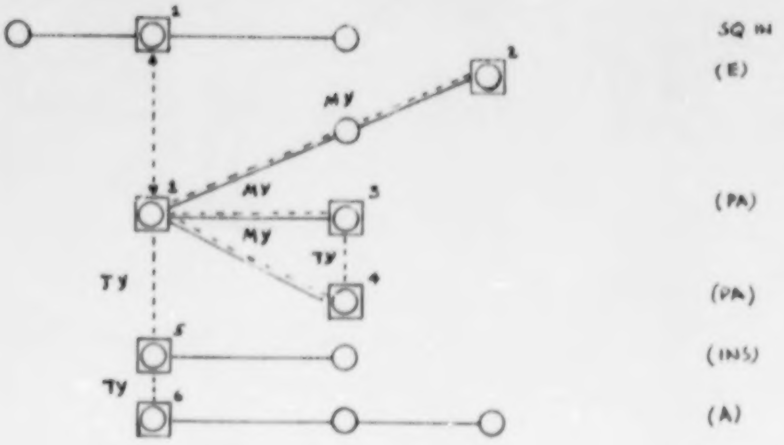
Nom: 10-I-68 Prénom: Jean

Film-stimulus: Sans film — Titre: La tortue puis le poisson

1 U	2 D	3 J	4 K	5 LL	6	7	8	9	10
c'était qui un	une tortue rencontre poisson	ils ont vu des enfants jouer dans un parc	après ils d'autres ils ont fille qui dans un	ont vu jeux ; vu une était tunnel					
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

Exemple de construction diégétique narrative à séquence complète





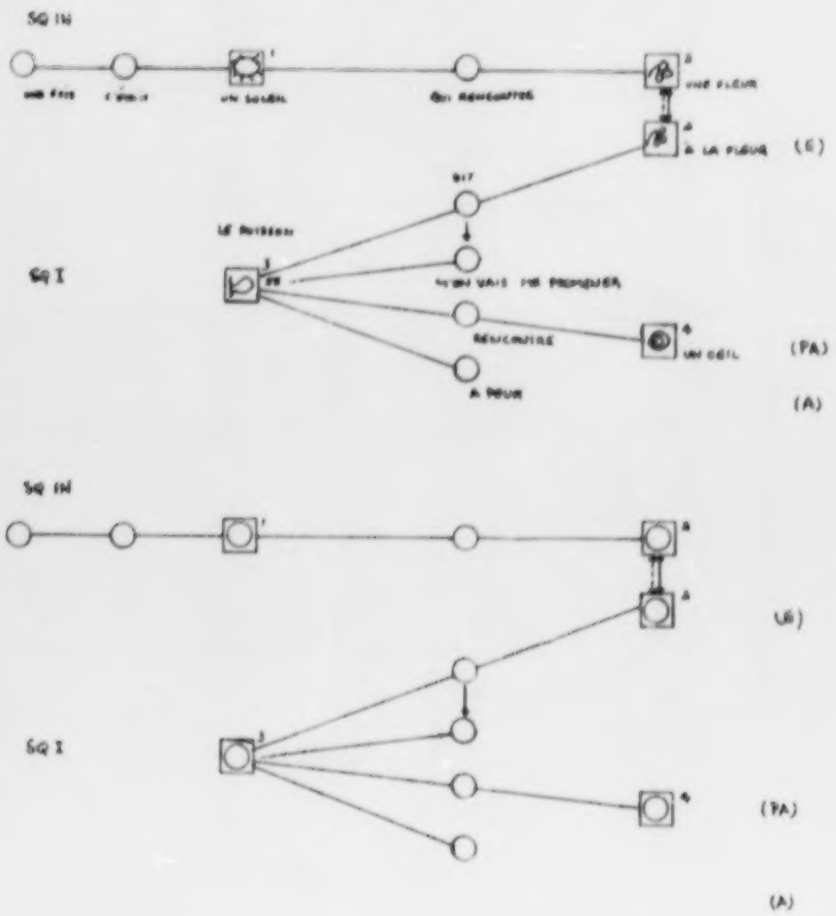
Construction diégétique narrative à séquence complète

Nom: 76-II-96 Prénom: Luc

Film-stimulus: L'ANNEAU MAGIQUE Titre: L'ACCIDENT D'ANIMAL ET D'AUTO

1 [illegible] L	2 [illegible] M	3 [illegible] E	4 [illegible] PT	5 [illegible]	6 [illegible] P	7	8	9	10
C'est un bouc qui est arrivé	et a foncé sur l'auto	il a regardé	il a écouté	il était nerveux (l'ours)	le tigre est allé dire que c'était pas grave				
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

Exemple de construction narrative à séquence complète



Construction diégétique narrative à séquence complète

Nom: 1[illegible]-I-BF   Prénom: Murielle

Film-stimulus: SANS FILM   Titre: LE SOLEIL

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
une fois c'était un soleil	qui rencontre une fleur ↓	le poisson dit à la fleur : je m'en vais me promener	le poisson rencontre un oeil et a peur						
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30

Appendice 8

<u>Règles de schématisation des constructions verbo-iconiques</u>

Règles de schématisation des constructions verbo-iconiques

Le cercle identifie la présence du verbal ou lexème et peut aussi représenter les points de jonction de la chaîne parlée dans les constructions narratives. (Fig. 1)

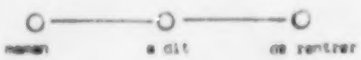


Figure 1: Le cercle comme identificateur du verbal.

Le carré identifie la présence de l'image et peut aussi représenter les points de jonction de la chaîne iconique. (Fig. 2 a,b)

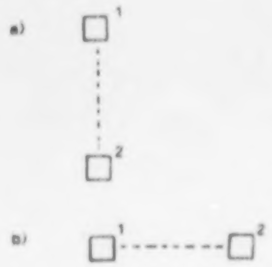


Figure 2: Le carré comme identificateur de l'image.

Le cercle s'inscrit dans le carré lorsqu'il y a concordance entre le verbal et l'image dans les constructions narratives. Plusieurs points de jonction verbale recouvrent la même image, elle est alors répétée. [1] Le chiffre à la droite supérieure du carré indique le numéro d'ordre de l'image. (Fig. 3)

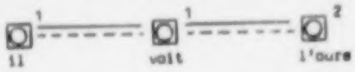


Figure 3: L'insertion du cercle dans le carré comme indicateur de la concordance entre le verbal et l'image.

Lorsque le verbal exerce une fonction dénotative en rapport avec l'image, le cercle inséré dans le carré (Fig. 4) se transforme en "d" minuscule.

Figure 4: Le "d" comme indicateur de la fonction dénotative du verbal.

1- Voir fig. 9, illustration de cas où l'image est répétée.

Lorsque le verbal exerce une fonction descriptive en rapport avec l'image, un cercle plein inséré dans le carré sert à former la lettre "p" minuscule correspondant à l'abréviation du terme "descriptif".

Figure 5: Le "p" comme indicateur de la fonction descriptive du verbal.

La ligne continue indique le lien qui existe entre les lexèmes de la chaîne parlée (Fig. 6a) ou entre un lexème et une image exerçant une fonction complémentaire (Fig. 6b). Plusieurs embranchements peuvent se greffer à un segment verbal (Fig. 6c).

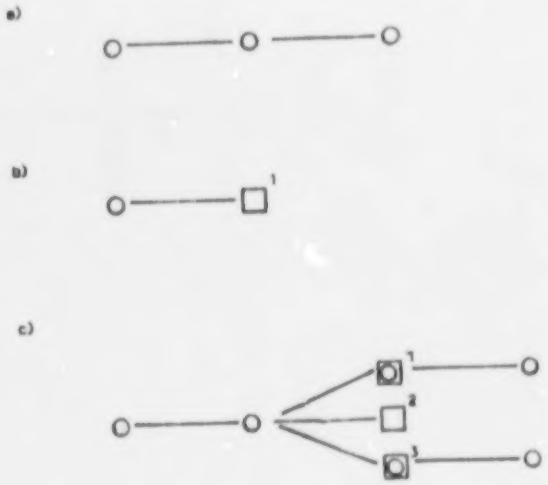


Figure 6: La ligne continue comme indicateur des rapports entre lexèmes, de la fonction complémentaire entre lexèmes et images.

La ligne pointillée indique le lien qui existe entre les images de la chaîne iconique (Fig. 7a) ou entre un lexème et une image exerçant une fonction d'ancrage (Fig. 7b). Un segment iconique peut relier un ou plusieurs points de jonction verbo-iconique (Fig. 7c).

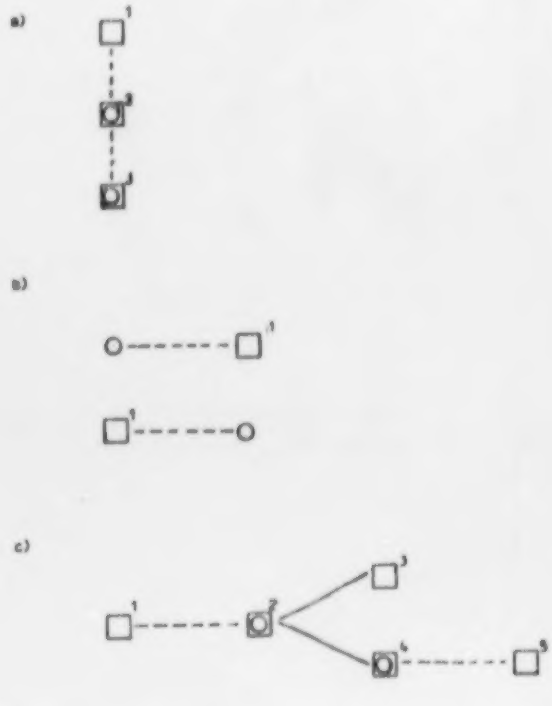


Figure 7: La ligne pointillée comme indicateur des rapports entre images, de la fonction d'ancrage entre lexèmes et images ou inversement.

La ligne continue et la ligne pointillée parallèles indiquent le double rapport verbo-iconique simultané entre deux points de jonction (Fig. 8a,b).

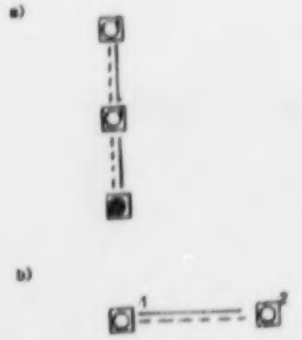


Figure 8: La ligne continue et la ligne pointillée comme indicateurs du double rapport verbo-iconique.

<- - - - ->

Les signes fléchés placés aux deux extrémités de la ligne pointillée servent à indiquer la répétition d'une même image (Fig. 9a,b) ou à marquer un rapport articulatoire (Fig. 9a). Ces signes s'utilisent aussi pour signifier un rapport polysémique entre le verbal et l'iconique dans les construction narratives. Lorsque plusieurs lexèmes fixent le sens d'une image, celle-ci est alors répétée et recouvre chacun des points de jonction verbal en rapport avec elle (Fig. 9b).

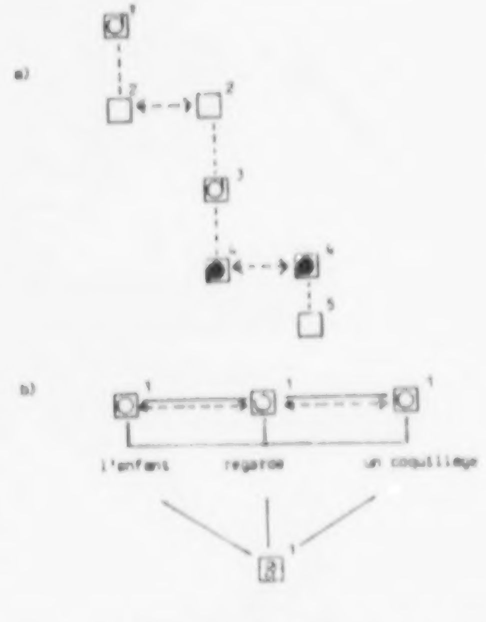


Figure 9: Les signes fléchés annexés à la ligne pointillée comme indicateur de la répétition d'une image, des rapports polysémiques entre le verbal et l'iconique et des rapports articulatoires de l'iconique.

Les signes fléchés placés aux deux extrémités de la ligne continue servent à indiquer la répétition d'un même lexème (Fig. 10 c) ou son équivalent (Fig. 10 a) ou à marquer un rapport articulatoire dans les constructions narratives (Fig. 10 b).

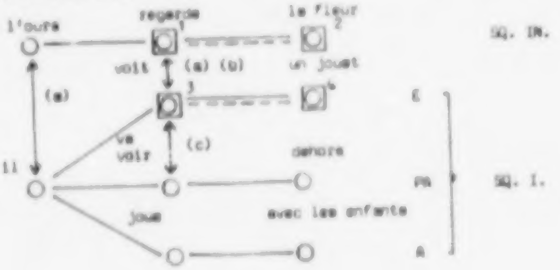


Figure 10: Les signes fléchés annexés à la ligne continue comme indicateurs de la répétition d'un lexème et des rapports articulatoires du verbal .

La virgule marque la discontinuité entre les images dans les constructions dénotatives ou descriptives (Fig. 11).

Figure 11: La virgule comme indicateur de discontinuité.

Appendice 9

Exemple d'articulations

Exemple d'articulations en bout-à-bout et en chevauchement

(charnières et accolements)

Constructions référentielles

Nom: 43 II-66 Prénom: Jean François École : N.D. du Foyer 21/01/79

Film-stimulus: Le Tombril Titre Les Tuyaux

1 YY	2 AA	3 AA'	4 D	5 AA	6 G	7 SS	8 Y	9 Y'	10 ZZ
L'oreille	un nombril		un poisson		une toupie	un monsieur qui a versé des pommes dans un panier	une horloge	la moitié d'une grosse horloge	un petit autobus
11 M	12 BB	13 R	14 O	15 LL	16 E	17 C	18 R	19 WW	20 B
Les lumières de l'auto en avant	ça c'est comme des tuyaux	un petit gars qui entre dans les tuyaux	le soleil	une petite fille couchée dans le tuyau	un oeil	une petite fille qui colore	des tomates	un soleil peinturé	du rouge mélangé avec du jaune
21 N	22	23	24	25	26	27	28	29	30
une horloge									

Appendice 10

Textes des films "L'Anneau Magique" et "Perles Roulent"

"L'Anneau Magique"

Texte de Paulette Villeneuve

La fée de l'eau a perdu son anneau magique. Elle réunit tous les cercles aux couleurs de l'arc en ciel pour qu'ils partent à la recherche de cet anneau magique: "n'oubliez pas de revenir avant que l'horloge ne remonte le temps!"

"Cercles, cercles magiques, dispersez-vous!"

La fée pleure son anneau. Un petit tambril survient et la console: "Ne pleure pas jolie fée, nous le retrouverons."

"Hé vous! boules, balles, ballons, avez-vous vu l'anneau magique? Vous les enfants qui dessinez des ronds, l'anneau magique ne s'est-il pas glissé sous votre pinceau?" Les enfants n'ont rien vu; la fée retourne au fond de l'eau: "anneau magique, es-tu dans le gros oeil rond du poisson qui ondule, es-tu dans les pointillés rouges de son dos? Toi, le poisson maquillé ne l'aurais-tu pas avalé?"

Le gros poisson répond: "Jolie fée, consulte donc le grand oeil qui voit tout!" Le grand oeil a dit: "par les billes qui roulent, les manèges qui tournent, je n'en sais rien du tout".

Pendant ce temps, les cercles magiques furettent partout: dans la toupie qui virevolte, dans la spirale qui s'étire et se transforme en anneaux colorés; mais pas d'anneau magique. Les cercles sont rusés et se métamorphosent de turbine en tuyaux, mais l'engrenage montre les dents: "gare à vous, cercles magiques!"

"Petits enfants, disent-ils aidez-nous à retrouver l'anneau magique. Visitons les tubes de béton géants. Attention, voilà le méchant bélier noir avec ses cornes enroulées. Il fonce, cachez-vous..."

Le bélier jaloux de la fée, a défoncé les phares qui voulaient nous éclairer. L'heure tourne, les cercles magiques se pressent, ils courent, ils roulent... Les voilà motorisés... phares dans la nuit aux multiples couleurs.

"Prenons garde, voilà le terrible lézard". Le prenant par surprise, les cercles magiques l'ont transformé en fleurs, des fleurs si tristes que les feuilles en pleurent.

"Cherchons l'anneau magique dans le coeur des fleurs, fleurs d'amour et fleurs de joie".

Le petit tambril réapparaît et demande à nouveau: "Hé vous! boules, balles, ballons, avez-vous vu l'anneau magique? Non? Et toi, la citrouille, que caches-tu dans ton gros ventre? Pourquoi te sauves-tu? Où te caches-tu?"

La citrouille assure au tambril qu'elle n'a rien pris. Les cercles magiques visitent le marché. Tous les légumes y passent. De l'anneau magique, pas de trace. "O grand oeil qui voit tout, dis-nous: est-ce la tortue qui le cache dans sa carapace?" La tortue n'a rien dit...

Le coquillage a murmuré: "Il vous faudra longtemps, longtemps voyager pour le retrouver".

"Roues rayonnées, soleil rayonnant transportez-nous; ombrelles ou parapluies abritez-nous: nous cherchons l'anneau magique".

Au fond de la forêt l'horloge a parlé: "elle remonte le temps, tout tourne, tourne, tourne... souvenez-vous!"

L'anneau magique est retrouvé. C'est l'ours, l'ours emprisonné qui l'a avalé!

"Perles Roulent"

Texte de Paulette Villeneuve

Des enfants mangent, alors qu'une horloge magique avale le temps. Elle lance un sort aux enfants: Pour devenir grands il faut trouver les perles de la connaissance. Le temps s'étire en gouttes d'eau qui deviennent bulles aux reflets irisés.
Les enfants sont transportés dans la forêt, ils cherchent les perles parmi les fleurs, tout à coup l'une d'elles se métamorphose en léopard. Danger! Les enfants croquent une orange, ils sont transformés en citrouilles. Pour être libérés il faut qu'une grosse citrouille mange une petite citrouille. Ils redeviennent eux-mêmes et continuent leur recherche au marché. Une fleur géante, cette fois, les envoie pirouetter sur les manèges. Les enfants voyagent au pays des tuyaux, les perles seraient-elles cachées au fond d'un tunnel? Le voyage continue en calèche et en train mais voilà qu'un engrenage leur bloque le chemin. Il oblige les enfants à se rendre au cimetière d'autos. On n'y trouve pas de perles mais une moto. Le petit garçon l'enfourche et le miroir les guide au bout des tuyaux où brille le soleil. Et voilà qu'un nombril se transforme en oreille et d'oreille en corne de bélier. Celle-ci devient cible menaçante, elle hypnotise les enfants mais la petite fille fait tourner la toupie qui étourdit la cible jusqu'à en perdre ses couleurs. Dans la nuit les lumières deviennent boules de cristal. Un oeil apparaît et permet aux enfants de voir l'ours qui sort de l'eau. Il demande à la tortue qui sait tout de communiquer avec les enfants. Elle leur transmet un message par l'intermédiaire du coquillage: "Seuls les poissons pourront franchir la frontière des eaux et trouver les perles tant recherchées".
Le poisson picotté rouge a trouvé! Il hisse le trésor et les perles roulent! Les enfants surpris de voir que les perles ont l'apparence des billes, préfèrent jouer avec elles. "Nous avons encore le temps de devenir grands", pensent-ils?..... et l'horloge continue à battre le temps.

Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de thèse, madame Danièle Brady, D.Ps., professeur adjoint, à qui elle est redevable de ses précieux conseils et d'une assistance soutenue.

Références

Angus, R. (1969). Kidaction: Creative experiences in language arts. Iowa: Council Bluffs Community School District.

Barthes, R.(1966). Introduction à l'analyse structurale des récits, in Communications, 8, 1-27. Paris: Seuil.

Bergala, A. (1977). Initiation à la sémiologie du récit en images. Cahiers de l'audio-visuel, UFOLEIS.

Binet, A. et Simon, Th. (1931). La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants. Paris: Société Alfred Binet.

Brémond, C. (1973). La logique du récit. Paris: Seuil.

Brossard, M. et Dopffer, M. (1978). L'enfant, le cinéma: approche psychologique, in La revue du cinéma, image et son, 328, 77-83.

Daley, M. E. (1969). A Happening? Creative film-making ressource unit.

Dansereau, S. (1978). Les structures narratives et les signes iconiques détenteurs de sens chez les enfants âgés de six et huit ans. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

Denis, M. (1974). Rappel d'un matériel complexe filmique ou verbal par l'enfant: dispersion et originalité des réponses en fonction de l'âge et du matériel, in Enfance, No 1-2, 131-142.

Fontanel-Brassart, S. et Rouquet, A. (1975). L'éducation artistique. Paris: Larousse.

Gourevitch, J.P. (1977). Enseigner l'image, in B. Planque: L'enfant créateur d'images, Vol.1, 125-160, Paris, Casterman.

Greimas, A. (1970). Du sens. Paris: Seuil.

Hairston, M. T. et Cooper, M. F. (1973). Visual imagery: a means for improving self concept. Wilmington board of public education.

Iarusso, M. (1971). Creative children: children as film makers, in Top of the news, 28, 1, 60-67.

Jacquinot, G. (1977). Image et pédagogie. Paris: Presses Universitaires de France.

Jacquinot, G. (1981). On demande toujours des inventeurs, in Communications, 33, 5-23. Seuil.

Landry, L. et Wallot, J. A. (1980). Analyse formelle et idéologique des cahiers à colorier. Montréal: Université du Québec à Montréal, 218-261.

Lévi-Strauss, C. (1962). La pensée sauvage. Paris: Plon.

Monchamps, E. et Moritz, E. (1927). Les étapes mentales de l'observation des images. Oeuvre national de l'enfance.

Morse, S. (1977). Generating creative energy through films, in Language arts, 54, 4, 406-7.

Nanpon, H. (1975). L'organisation temporelle des réponses verbales dans l'appréhension de l'image chez l'enfant de 6 ans, in Enfance, No.1, 93-108.

Piaget, J. et Margairaz, E. (1925). La structuration des récits et l'interprétation des images de Dawid chez l'enfant, in Archives de psychologie, tome 19, No.75.

Ray, H. W. (1966). Instructional media and heuristic learning, final report, Warminster: Centennial school district.

Rey-Debove, J. (1979). Lexique sémiotique. Paris: Presses Universitaires de France.

Robinson, V. G. (1975). The time has come to talk of many things: language in the kindergarden. Paper presented at the annual meeting of the national conference on the language arts in the elementary school (7 th, Boston, Massachusetts, april 11-13, 1975).

Wallon, H. (1947). Les origines de la pensée chez l'enfant. Paris: Presses Universitaires de France.

Zazzo, R. (1952). Conduites et consciences. Delachaux et Niestle, Tome II, chap. 24-28.